

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID



**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y
COMUNICACIÓN**

TESIS DOCTORAL



**ARTE INDUSTRIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA E
IBEROAMÉRICA: IDENTIDAD Y VANGUARDIA (1826-1950)**

ELISA POVEDANO MARRUGAT

DIRECTOR: Prof. Dr. D. JOSÉ LUIS DE LA NUEZ SANTANA

Getafe 2002

ISBN: 978-84-89315-65-5



Arte industrial y renovación pedagógica en España e Iberoamérica: Identidad y Vanguardia (1826-1950) por Elisa Povedano Marrugat se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/).

Edición electrónica disponible en E-Archivo de la Universidad Carlos III de Madrid:
<http://hdl.handle.net/10016/12528>

**ARTE INDUSTRIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA E
IBEROAMÉRICA: IDENTIDAD Y VANGUARDIA (1826-1950)**

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1

PRIMERA PARTE.- ARTE INDUSTRIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

13

La Revolución Industrial

15

Exposiciones Universales: industrialización y competencia

18

La nueva pedagogía

24

Las artes y oficios, la nueva enseñanza artística y la recuperación de la identidad nacional

55

Las Escuelas de Obreros, de Artes y Oficios, Artes Aplicadas y Diseño europeas y estadounidenses

76

La educación del obrero en Inglaterra

77

Establecimientos docentes en la Europa continental

80

Los métodos pedagógicos rusos y su aplicación en Estados Unidos: *Vocational Education*

85

El ejemplo español: el debate sobre las academias

94

SEGUNDA PARTE.- LAS ARTES INDUSTRIALES Y LA IDENTIDAD CULTURAL. LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS COMO RETO: LA EDUCACIÓN POPULAR, PRIMARIA E INTEGRADA COMO ESPERANZA PARA LAS ARTES	96
Nacionalismo y cosmopolitismo: antagonistas y coprotagonistas de la modernidad	96
La recuperación del arte y la artesanía a través de la investigación de las raíces culturales	106
 CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN URUGUAY	110
La educación artística en Uruguay y Pedro Figari	119
Pedro Figari	119
Escuela de Artes y Oficios de Montevideo	132
La Escuela de Artes y Oficios de Montevideo durante la dirección de Pedro Figari	140
Experiencias en la enseñanza primaria uruguaya	153
 Joaquín Torres García y la Escuela del Sur	156
Joaquín Torres García	156
Las experiencias educativas de Torres García en Cataluña	158
La obra pedagógica de Joaquín Torres García en Uruguay	162

CAPÍTULO 2. EL INTENTO DE REFORMA DE LAS HUMANIDADES EN HISPANOAMÉRICA: PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA Y RICARDO ROJAS	173
Pedro Henríquez Ureña	175
Ricardo Rojas: las humanidades y la preocupación por las artes y oficios en Argentina	185
Ricardo Rojas	185
La renovación educativa de las artes a través de la labor de Ricardo Rojas y la propuesta de una Escuela de Artes Indígenas	187
 CAPÍTULO 3. DESARROLLO ARTÍSTICO Y DE LAS ARTES INDUSTRIALES EN ESPAÑA: LA BÚSQUEDA DE LAS RAÍCES Y LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA INTEGRAL	197
La enseñanza artística oficial	204
El nacimiento de las Escuelas de Artes y Oficios en España	205
La formación profesional	215
La Institución Libre de Enseñanza y la nueva educación artística en España	221
La introducción del trabajo manual y el dibujo en la enseñanza a través de la nueva pedagogía	231
La Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa	235
Francisco Alcántara y Jurado	236
Centro Hispano-Americano de Argüelles	238
La Escuela de Cerámica de la Moncloa	242
El Protectorado Español en Marruecos y la enseñanza de las Artes Industriales Indígenas	266
La educación en el Protectorado	268
La educación artística durante el Protectorado	275

Los gremios en Marruecos	275
La Escuela de Artes y Oficios de Tetuán	279
El Museo de Arte Marroquí	297
Escuela de Alfombras de Xauen (Chauen)	300
La Escuela de Tagsut	302
La Escuela Preparatoria de Bellas Artes de Tetuán	305
La Formación del artesano en el Protectorado Español en Marruecos	307
La Artesanía y las Enseñanzas Profesionales durante el franquismo en Marruecos	313
La Obra Sindical de Artesanía	321
Las Escuelas Marroquíes de Orientación Profesional	324
La Escuela Politécnica	328
La vanguardia y la enseñanza artística en las Islas Canarias: la Escuela Luján Pérez	334
La Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez	339

CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO Y SU IRRADIACIÓN EXTERIOR

La Academia de San Carlos de México y el comienzo de la renovación pedagógica	365
La Escuela de Santa Anita y Alfredo Ramos Martínez	367
Las transformaciones educativas en México	378
	381

Las teorías pedagógicas de Adolfo Best Maugard para la enseñanza Primaria	388
Adolfo Best Maugard	388
El método de dibujo de Adolfo Best Maugard	390
Las Escuelas de Pintura al Aire Libre	400
Gabriel García Maroto y las Escuelas de Acción Artística en México y Cuba	411
 CAPÍTULO 5. LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS Y LAS ARTES INDUSTRIALES EN PERÚ	 420
<i>El arte peruano en la escuela</i> y la pedagogía artística de Elena Izcue	427
Elena Izcue	429
<i>El arte peruano en la escuela</i>	437
Elena Izcue con posterioridad a <i>El arte peruano en la escuela</i>	445
Otras experiencias educativas en Perú: la Escuela Hogar	450
 CONCLUSIONES	 455
BIBLIOGRAFÍA	482
 ÍNDICE DEL ANEXO I: TEXTOS	 581
 ÍNDICE DEL ANEXO III: DIAPOSITIVAS	 589

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende poner de relieve una serie de aspectos específicos de las artes industriales y la pedagogía artística durante los siglos XIX y XX que hasta el momento no se habían relacionado y que estimamos de vital importancia para el desarrollo tanto de la educación artística como de las artes aplicadas. Dichas artes industriales, por otra parte, estuvieron desprestigiadas durante décadas, como explican Charles Rosen y Henri Zerner en *Romanticismo y realismo. Los mitos del arte del siglo XIX*: "...una historia del siglo XIX que se limite al arte culto elimina algunos de los desarrollos más importantes en la creación de la iconografía visual..."¹. Con este trabajo queremos evidenciar la transcendencia evolutiva de las artes y oficios y de la educación artística durante el periodo analizado, además de la relevancia del dibujo y los trabajos manuales en la enseñanza primaria.

Es importante comprender la relación en estos dos siglos entre Europa y América y el intercambio cultural que se produjo. La comunicación entre ambos continentes se estableció durante este tiempo con mayor rapidez y las influencias mutuas son más evidentes, aunque, en los casos estudiados, han sido posteriormente obviadas. Nuestro objetivo es fijar esos nexos de unión que hasta ahora se habían desestimado.

¹ ROSEN, Charles, ZERNER, Henri: *Romanticismo y Realismo. Los mitos del arte del siglo XIX*, Madrid, Hermann Blume, 1988, pág. 14.

El periodo cronológico escogido comienza en 1826, año en el que se publicó *La educación del hombre* del pedagogo alemán Friedrich Wilhelm August Froebel. Se trata de una de las obras cumbre de la pedagogía moderna, pues Froebel junto con su precedente Pestalozzi fueron los creadores de la didáctica contemporánea. Gracias a estos dos pensadores y a esta obra en particular se tomó conciencia de la existencia de nuevas formas de educar, de la importancia del desarrollo creativo del niño y de disciplinas que no habían sido tenidas en cuenta hasta aquel momento, como el dibujo o los trabajos manuales. Por consiguiente se trata de una fecha crucial tanto para la enseñanza primaria como para la artística.

Entre 1826 y 1950 se produjeron los mayores avances en el terreno que vamos a investigar: creación de escuelas normales con métodos novedosos como la incorporación del trabajo manual, etc.²; fundación de establecimientos de artes aplicadas, artes y oficios o diseño en países como Reino Unido, Alemania, Francia, Estados Unidos, México, Uruguay, España o Perú, principalmente; artistas y personas interesadas en las nuevas teorías que ponen empeño en estas experiencias; y la más evidente culminación con la fundación de la Bauhaus en Alemania, que es el compendio de todos los ensayos efectuados en el resto de los países. Muchos autores la consideran el origen de la educación artística moderna, sin embargo, a la vista de los ejemplos, que examinaremos a continuación, creemos que debe considerarse como la culminación, el experimento más completo,

² Uno de los ejemplos que tiene mayor difusión en todo el mundo es la escuela normal de maestros de Nääs dirigida por Otto Salomon y establecida en Suecia. Sobre su irradiación tenemos claros ejemplos que damos a conocer en la segunda parte de nuestro trabajo de investigación.

con más historia y más irradiación exterior³. Es más, algunas de las escuelas pioneras -en las que profundizaremos en el segundo apartado- en los años 30 tomaron ejemplo de la misma, pero es incuestionable que estos centros surgieron con anterioridad y participaron del mismo interés por la nueva educación artística.

Todos estos establecimientos se integran en un cardinal engranaje de la didáctica contemporánea, aunque tras la Segunda Guerra Mundial estos descubrimientos que formaron parte del mecanismo educacional fueron soslayados y olvidados. Es más, las actuales formas educativas son deudoras de todas estas experiencias, a pesar de que quedaron en el olvido y de que apenas se hayan efectuado investigaciones al respecto, ni desde la historia de la educación, ni desde las artes.

La fecha de 1950 se ha tomado como referencia final por producirse en los últimos años de la década de 1940 experiencias relacionadas con todos los fenómenos señalados y que son descendientes de estos transcendentales ensayos practicados en la educación artística y en la recuperación de tradiciones y artes populares⁴.

La pedagogía artística es un fenómeno muy estudiado en la actualidad, sobre todo desde el punto de vista de la enseñanza

³ La emigración a Estados Unidos de la gran mayoría de sus miembros a partir de la Segunda Guerra Mundial produjo nuevas Bauhaus en este país: el Black Mountain College en Carolina del Norte (EE.UU.), la New School Bauhaus y la School of Design de Chicago (EE.UU.), aunque también tuvo vástagos en Alemania: la Hochschule für Gestaltung (Escuela Superior de Creación) de Ulm (Alemania).

⁴ Nos referimos a los últimos vestigios de instituciones docentes en el Protectorado español de Marruecos.

de la historia del arte o de las bellas artes, pero como una manifestación educativa vigente, no con una extemporánea mirada histórica.

Se han llevado a cabo trabajos diversos sobre organizaciones dedicadas a la enseñanza de las artes, por ejemplo en España, las instituciones más investigadas fueron las Academias de Bellas Artes. Principalmente se han publicado estudios sobre la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid⁵ y algunas monografías sobre las Academias de Barcelona, Sevilla, Valencia y Valladolid⁶.

⁵ Entre otros: CAVEDA, José: *Memorias para la Historia de la Real Academia de San Fernando. 2 vols*, Madrid, Imprenta de Manuel Tello, 1867. BEDAT, Claude: *La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (1744-1808). Contribución al estudio de las influencias estilísticas y de la mentalidad artística en la España del siglo XVIII*, Madrid, Fundación Universitaria española-Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1989. ARAÑO GISBERT, Juan Carlos: *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*, Madrid, Universidad Complutense, 1988. NAVARRETE MARTÍNEZ, Esperanza: *La Academia de Bellas Artes de San Fernando y la pintura en la primera mitad del siglo XIX*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1999. AA.VV.: *Renovación. Crisis. Continuismo. La Real Academia de San Fernando en 1792*, Madrid, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1992. ÚBEDA DE LOS COBOS, Andrés: *La Academia y el artista*, Madrid, Cuadernos de Arte Español-Historia 16, 1992. (Vid. Bibliografía).

⁶ Como muestra los siguientes títulos: MARES DEULOVOL, Federico: *Dos siglos de enseñanza artística en el Principado. La Junta Particular de Comercio. Escuela Gratuita de Diseño. Academia Provincial de Bellas Artes*, Barcelona, Real Academia de Bellas Artes de San Jorge, 1964. MARTINELL, César: *La Escuela de la Lonja en la vida artística barcelonesa*, Barcelona, Escuela de Artes y Oficios Artísticos, 1951. ÚBEDA DE LOS COBOS, Andrés: "El centralismo borbónico y la Escuela de Bellas Artes de Barcelona", en *IV Jornadas de Arte. El arte en tiempo de Carlos III*, Madrid, Alpuerto, 1989, págs. 467-474. MURO OREJON, Antonio: *Apuntes para la historia de la Academia de Bellas Artes de Sevilla*. Sevilla, Real Academia Provincial de Santa Isabel de Hungría, 1961. ROBLES, Laureano: *Las Academias de Valencia*, Zaragoza, Ambar, 1979. LEÓN TELLO, Francisco José: "Política académica de Carlos III: creación de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia", en *IV Jornadas de Arte. El arte en tiempo de Carlos III*, Madrid, Alpuerto, 1989, págs. 435-442. GARIN ORTIZ DE TARANCO, Felipe M.: *La Academia Valenciana de Bellas Artes. El movimiento academicista europeo y su proyección en Valencia*, Valencia, Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, 1993. ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador: *Real Academia de Bellas Artes de San Carlos de Valencia. Historia de una institución*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1998. PRIETO CANTERO, Amalia: *Historia de la Real Academia de Nobles y Bellas Artes de la Purísima Concepción de Valladolid*, Valladolid, Institución Cultural Simancas, 1983. (Vid. Bibliografía).

Sin embargo, hasta el momento actual no se habían practicado estudios completos sobre la renovación pedagógica en las artes industriales⁷ y la difusión de estos métodos en gran parte de Occidente, unidos a referentes como la identidad nacional de los pueblos y la vanguardia. Ésta es una de las pretensiones de nuestra tesis de investigación, conjuntamente con la evidente relación entre los países de ambas orillas del Atlántico.

El estudio lo hemos efectuado a raíz del conocimiento de los proyectos educativos del Reino Unido, Alemania, México, España y Uruguay. A partir de estos establecimientos hemos analizado otros experimentos en países cercanos, con teorías similares. Todo ello a través de documentación de los centros y sus teóricos, que son enormemente interesantes y prácticamente desconocidos, algunos incluso inéditos en España.

Hemos potenciado el análisis cronológico y por países para desplegar exhaustivamente cada uno de los proyectos. En la primera parte realizamos un examen a los precedentes educativos y artísticos en Europa y Estados Unidos durante los siglos XVIII y XIX, para continuar en la segunda parte el razonamiento de las transformaciones educativas en Iberoamérica y España, cronológicamente y por países, pues creemos que puede comprenderse mejor toda la evolución desarrollada en cada estado y así después comparar los sucesos acaecidos en otras naciones.

⁷ Sobre escuelas de artes y oficios se han llevado a cabo algunos opúsculos, aunque son más abundantes las memorias redactadas por sus directores. (Vid. Bibliografía).

La segunda parte del trabajo la inauguramos con una investigación sobre el periodo -finales del siglo XIX y principios del XX- en Iberoamérica, desgranando posteriormente la educación artística uruguaya, pues en este país se originó con fuerza una gran renovación pedagógica tanto en la enseñanza primaria como en la artística⁸. Pedro Figari fue su representante más conspicuo tanto por sus teorías -a partir de 1885 y especialmente al iniciar el siglo XX, momento en el que intenta imponer su criterio sobre la transformación de la enseñanza en las artes y oficios- como por su experiencia que fue más tardía - 1915-1917- pero que respaldaba sus teorías precedentes. Del mismo modo reseñamos en Uruguay otras prácticas educativas notables, tanto en el ámbito pedagógico como en el artístico. Éste es el caso del programa promovido para la primaria en 1921, en el que se incluían los trabajos manuales y el dibujo como piezas esenciales de la educación o el proyecto posterior de Joaquín Torres García, que intentaba integrar vanguardia e identidad cultural en sus enseñanzas. Este planteamiento fue el que se produjo más tarde, pero con él culmina la historia de la pedagogía artística uruguaya, pues además tuvo un fuerte predominio en la vanguardia hispanoamericana.

Después del caso uruguayo era conveniente racionalizar las teorías que se estaban generando durante este periodo a través de la enseñanza universitaria y de las humanidades en torno a la pedagogía artística y al fenómeno de la identidad cultural, que

⁸ La primera fue Argentina con Sarmiento, pero es en Uruguay donde antes se reflejó este cambio educativo en las artes, gracias a la figuras de Varela, Henríquez Figueira y sobre todo de Pedro Figari. Además, a Sarmiento le sedujo más la pedagogía norteamericana y especialmente Horacio Mann, mientras que los uruguayos fueron más cosmopolitas, interesándose tanto por esta vertiente como por la europea. El conocimiento de la enseñanza del trabajo manual en Suecia fue fundamental para el desarrollo pedagógico y artístico de Uruguay.

tan próximos están en todos los ejemplos indagados. Por este motivo, creímos oportuno exponer los casos de Pedro Henríquez Ureña y Ricardo Rojas, para que se comprendieran las necesidades culturales de los países iberoamericanos y las relaciones que mantuvieron entre ellos y con España en la fase inicial del siglo XX. En este caso las figuras de Ricardo Rojas y Miguel de Unamuno son fundamentales⁹, así como la influencia de Rafael Altamira y los institucionistas en la política educativa de México y de Pedro Henríquez Ureña en particular, estudioso y político durante la época de José Vasconcelos como Secretario de Educación en el gobierno de Álvaro Obregón¹⁰.

Al explicar la relación existente entre España e Iberoamérica había que practicar una investigación cronológica, pues estaban a la par las experiencias vertidas en España en este periodo con las latinoamericanas. Por este motivo, se examina de forma breve, en el caso español, la introducción de los estudios de artes y oficios en el país y la primordial influencia que ejerció la Institución Libre de Enseñanza. Ésta fue en verdad la auténtica forjadora del cambio educativo español entre el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del XX. Por último, analizaremos las prácticas educativas más interesantes en el sector de las artes aplicadas en este periodo: la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, la Escuela de Artes Indígenas del Protectorado español en Marruecos y la Escuela Luján Pérez de Gran Canaria.

⁹ Existió un fuerte contacto entre Rojas y Unamuno. La obra de Rojas llegó a España de la mano del pensador salmantino, que fue, en algunos casos, su prologuista. A su vez Unamuno era colaborador en revistas y periódicos de diversos países iberoamericanos y tuvo gran influencia en otras experiencias españolas.

¹⁰ Muchas de las innovaciones didácticas en México se plantearon después de que Henríquez Ureña estudiara en España e incluso con posterioridad a la visita de Altamira a México, aunque ya hubo pequeños avances en época porfirista, de la mano de Justo Sierra.

Las tres fueron fuerzas presentes prácticamente durante casi todo el siglo XX, aunque con algunos intervalos en los que enmudecieron -el caso de la Guerra Civil española es claro-, y en ellas existía un interés por aplicar los conocimientos adquiridos, por integrar todas las artes sin diferenciar las mayores de las menores -como había ocurrido hasta entonces-, por incorporar las técnicas y tradiciones a la cultura y el arte practicados en cada uno de los lugares a los que nos estamos refiriendo, además de un claro acercamiento a la comprensión de la identidad de los pueblos.

La influencia de las vanguardias europeas y de entidades como la Institución Libre de Enseñanza se aprecia en la evolución de la pedagogía mexicana, aunque también existe una fuerte ascendencia del indigenismo, que aportará originalidad a los ejemplos de escuelas de ese país, que son, sin duda alguna, las más divulgadas. Su radio de difusión fue amplio, pues algunas de ellas llegaron hasta Argentina¹¹ e incluso a España¹², aunque en ningún caso influyeron en la creación de las españolas ya comentadas, por imposibilidad cronológica¹³.

Por último se ha estudiado Perú, que aunque no tiene escuelas tan definidas como el resto, sí tuvo intención de crearlas e incluso fundamento teórico gracias a la figura de

¹¹ La experiencia de Best se conoció en Argentina mediante una exposición. Figari se había asentado temporalmente en este país. Vid. *Infra*, segunda parte, Capítulo 4.

¹² Las Escuelas de Pintura al Aire Libre fueron conocidas en España por una muestra organizada por el propio Ramos Martínez en 1926. Gracias a este conocimiento García Maroto, pintor español, marchó a México para fundar otros centros, que con el tiempo también se divulgaron en España. Vid. *Infra*, segunda parte, Capítulo 4.

¹³ Se ha presentado en ocasiones la teoría de que la Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez estuviera influenciada por estas experiencias, pero cronológicamente es imposible. Vid. *Infra*. Segunda parte, Capítulo 3.

Elena Izcue. El fenómeno indigenista en este país es muy fuerte y muy clara la vinculación del arte con sus raíces culturales ancestrales. Se intentaron fundar establecimientos con el método artístico de Izcue, pero no se consiguió. Sin embargo, Elena Izcue sí llegó a imbricar industria, vanguardia y modelos culturales prehispánicos, aunque estos avances no pudieron introducirse de igual manera en otros territorios. Fue una experiencia destacada, pero quizás la menos completa de todas las examinadas, precisamente por incomprendida. Elena Izcue pudo formalizar todo este trabajo fuera de su país y aunque lo intentó en Perú, sólo permanecieron sus modelos, no su pedagogía o la floreciente industria que podría haberse desarrollado alrededor de este fenómeno.

En las conclusiones analizaremos los motivos y relaciones comunes, pues sus imbricaciones son fundamentales para comprender las grandes concomitancias que existieron en el fenómeno creador de estos centros.

Todo ello ha sido documentado, utilizando tanto fuentes originales como historiográficas y recursos de información. Escrutamos la documentación original o las referencias directas de los creadores de estos centros y a partir de ellas realizamos un análisis de su irradiación. No pretendemos hacer un estudio de los artistas o personajes que de estas instituciones surgieron, pero sí de sus fundadores y sobre todo de los establecimientos que crearon. Muchos de estos documentos y ensayos son apenas conocidos y por lo tanto no han sido considerados con anterioridad. Consecuentemente, no se puede ofrecer un debate historiográfico.

Se han utilizado también herramientas documentales pertenecientes a las nuevas tecnologías que, en este siglo XXI, cada vez son más representativas del conocimiento global del mundo: revistas digitales, páginas oficiales de gobiernos o universidades en la red, etc. Todas ellas, a pesar de la desconfianza que puedan causar, han sido corroboradas por otras vías documentales y de estudio. Básicamente deben tenerse en cuenta como recursos de información, por este motivo son un apoyo fundamentalmente informativo.

Por otro lado, estimamos altamente interesantes otros elementos documentales utilizados, como cartas o textos manuscritos, que en su mayor parte proceden del Archivo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, del Archivo General de la Administración y de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, además de la bibliografía y hemerografía consultada en la Biblioteca Nacional.

Toda aquella documentación que es prácticamente desconocida en nuestro país -esté o no publicada- y que creemos fundamental para nuestro estudio la aportamos en un anexo documental -que incluye textos, diapositivas y cronología-, que complementa esta investigación y muestra claramente las teorías que se desarrollaron en cada uno de los centros analizados.

Nos interesan las relaciones existentes entre España e Iberoamérica durante este periodo y creemos firmemente que existen interconexiones comunes más sólidas de lo que a simple vista podría parecer, pues las experiencias programadas, casi simultáneamente, son muy similares, algunas -como veremos- son compartidas y difundidas, pero otras quedan aparentemente

más deslavazadas del conjunto, aunque aglutinan las mismas ideas y proyectos.

Para unir dichos experimentos es necesario retrotraerse al principio de la nueva pedagogía, en los albores del siglo XIX, comprender cómo se difunden todas las nuevas teorías y cómo se desarrollan en los diferentes países. De esta manera llegaremos a los proyectos de renovación cultural y de apreciación de la cultura y tradiciones propias, que se produjeron en las escuelas uruguayas, españolas, mexicanas y peruanas. Todas ellas ejemplares muestras de renovación pedagógica y artística tanto en la enseñanza primaria como en las artes aplicadas.

Personajes como los miembros de la Institución Libre de Enseñanza, Miguel de Unamuno, Pedro Figari, Pedro Henríquez Ureña, Ricardo Rojas, Francisco Alcántara, Jacinto Alcántara, José Gutiérrez Lescura, Mariano Bertuchi, Domingo Doreste, José Vasconcelos, Gerardo Murillo -Dr. Atl-, Alfredo Ramos Martínez, Adolfo Best Maugard, Gabriel García Maroto, Joaquín Torres García, Rafael Larco y Elena Izcue fueron los que hicieron posible este tipo de enseñanzas en sus países de origen: unos con su apoyatura ideológica y otros con su acción y fuerza espiritual para llevarla a cabo. Entre ellos hay nexos de unión muy sugerentes que estudiaremos en profundidad y que tejen una rica red educativa entre Iberoamérica y España, que complementa la existente en países como Reino Unido, Francia, Alemania, Rusia y Estados Unidos entre otros, y que forman parte de un interesantísimo conjunto de experimentos promovidos en el primer cuarto del siglo XX con unos objetivos

comunes: la apreciación e integración de las artes y la elevación del nivel profesional en las mismas.

Por último quisiera agradecer a la Profa. Dra. Dña. M^a Candelaria Hernández Rodríguez el apoyo moral e intelectual ofrecido y al Prof. Dr. D. Federico Castro Morales mi introducción en este apasionante tema. Asimismo ofrecer mi gratitud y reconocimiento a mi director de tesis, el Prof. Dr. D. José Luis de la Nuez Santana, que ha sabido guiarme con el rigor y el buen hacer que le caracterizan.

Del mismo modo, en este apartado, quiero reconocer la colaboración prestada por parte de instituciones como la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, en las personas de Dña. Margarita Becerril Roca, directora del centro y Dña. M^a Eugenia Alonso, bibliotecaria del mismo.

En ningún momento podré olvidar el respaldo de mis compañeros de las áreas de Arte y Estética de la Universidad Carlos III de Madrid, especialmente la ayuda recibida del Prof. Dr. D. Francisco Daniel Hernández Mateo, así como el calor de mi familia y amigos, que han estado conmigo siempre apoyando y anhelando el buen fin de este trabajo de investigación. Especialmente debo agradecer la generosidad de mis padres, su cariño y apoyo continuo.

PRIMERA PARTE

ARTE INDUSTRIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

PRIMERA PARTE.- ARTE INDUSTRIAL Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.

"...no hay que olvidar que las raíces de ese futuro se hunden en el pasado y, por ello, establecen esa relación presente-pasado-futuro que es la fuente inagotable del conocimiento y de la investigación histórica"¹⁴.

La intención de este trabajo de investigación es elaborar un estudio relacional sobre la renovación pedagógica y artística, centrándonos en las artes aplicadas y en la enseñanza primaria en España e Iberoamérica en el periodo comprendido desde el final del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, y que analizaremos más detenidamente en la segunda parte. Se trata de un trabajo arduo y, para poder comprender este fenómeno, debemos retrotraernos a una serie de antecedentes que nos conducirán por los vericuetos de esta tesis. Para ello hemos de hacer un análisis sobre la educación, ciertos aspectos económicos y sociales -como la industrialización y la preocupación por la identidad nacional- y las artes plásticas, para así intentar desvelar los desencadenantes que propiciaron esta innovación.

Los factores de renovación fueron educativos, económicos, políticos y socio-culturales. Durante el siglo XVIII y posteriormente en el XIX se produjo una serie de revoluciones que convulsionaron el mundo occidental.

En el terreno pedagógico, el siglo XVIII fue un periodo dinámico, pues los hombres ilustrados se preocuparon en especial por la educación del pueblo. La instrucción se convirtió en uno de los motores de la reforma. Otro factor fue el económico, representado principalmente por la revolución industrial, que transformó de manera esencial a las sociedades agrícolas en industriales y que dependiendo de su evolución posterior, contaría con mayores posibilidades de desarrollo. Los motivos políticos se basaron en la idea de nación, que se gestó durante el siglo XIX y que motivó a todos los países a indagar sus raíces, sus propias identidades culturales que las distinguían del resto. Por último, los socio-culturales se produjeron a partir de la Revolución Francesa, momento en el que la sociedad estamental fue metamorfoseándose en una sociedad de clases, cobrando importancia la burguesía. Todos estos factores se desencadenaron y provocaron a su vez alteraciones en el resto de las circunstancias: unas y otras se fundamentaban y complementaban, tejiendo una estructura que evolucionó progresivamente. Es más, todos estos cambios dieron lugar a innovaciones en las artes plásticas y aplicadas y para ello fueron necesarias la renovación de la pedagogía de las artes y el surgimiento de las Exposiciones Universales, que a su vez potenciaron dichas modificaciones.

La Ilustración suscitó una necesidad de conocimientos que promovieron descubrimientos científicos, que a su vez indujeron al proceso de la denominada *Revolución Industrial* surgida en Inglaterra; ese mismo afán de saber y comprender estimuló nuevos planteamientos acerca del porqué de las desigualdades sociales, que, entre otros asuntos, al final condujeron a la

¹⁴ VILLANI, Pasquale: *La edad contemporánea, 1800-1914*, Barcelona, Ariel, 1999, pág. 7. 14

Revolución Francesa y al origen de los socialismos. Lo cierto es que la Ilustración fue un movimiento filosófico que fundó las bases de las diferentes transformaciones que se fueron desarrollando a lo largo de los siglos XVIII y XIX.

La Revolución Industrial

La primera en evolucionar fue Inglaterra, pues a partir de 1760 se produjo en este país la **Revolución Industrial**¹⁵. James Watt perfeccionó la máquina de vapor en 1765, la primera hiladora mecánica de Richard Arkwright comenzó a funcionar en 1769.

*"En el corazón de la transformación económica y social forjada por la Revolución Industrial se encontraba el sistema de elaboración fabril que abría las puertas a la producción en masa. El arte no podía escapar a su influencia"*¹⁶.

Con esta transformación se produjo una alteración tanto económica como social. La Revolución se fomentó en este país, porque, comparativamente, era el más preparado para comenzarla. Las características de este periodo fueron: la

¹⁵ Las raíces de la Revolución Industrial se remontan al periodo Tudor, cuando Inglaterra dejó de ser una comunidad agrícola encerrada en sí misma y comenzó a exportar excedente de lana a las ciudades manufactureras del continente. Inglaterra tenía que desarrollar sus propios recursos industriales para convertirse en una gran potencia marítima y comercial. Cfr. KLINGENDER, Francis D.: *Arte y revolución industrial*, Madrid, Cátedra, 1983, pág. 23.

superioridad sobre el entorno físico, el crecimiento del nivel de vida, el abandono del predominio agrícola y la aparición de una sociedad urbana y de la economía de mercado. Todas estas cualidades evidenciaron una modernización, que tuvo repercusiones económicas, sociales y culturales. Como explica Lewis Mumford:

"Para entender el papel dominante desempeñado por la técnica en la civilización moderna, se debe explorar con detalle el período preliminar de la preparación ideológica y social. (...). Pues obsérvese que la mecanización y la regimentación no constituyen nuevos fenómenos en la historia; lo nuevo es el hecho de que estas funciones hayan sido proyectadas e incorporadas en formas organizadas que dominan cada aspecto de nuestra existencia"¹⁷.

Con la industrialización creció la confianza en las innovaciones tecnológicas, pues el uso y perfeccionamiento de las máquinas podían aumentar los beneficios de los empresarios y mejorar las condiciones de vida de la humanidad. Este fenómeno produjo admiración y esperanza, pero también a su vez temor y horror¹⁸.

Los cambios producidos indujeron a la necesidad de dotar al obrero de una preparación especializada, adaptada a ellos, y, en consecuencia, se propició una mejor educación para este sector desfavorecido. Un ejemplo, en Glasgow se implantaron

¹⁶ LUCIE-SMITH, Edward: *Artes visuales en el siglo XX*, Colonia, Könemann, 2000, pág. 17.

¹⁷ MUMFORD, Lewis: *Técnica y Civilización*, Madrid, Alianza, 1977, pág. 22.

¹⁸ Vid. Infra Apartado dedicado a las Artes y Oficios.

Institutos de Mecánica, aunque algunos debieron transformarse en escuelas primarias o secundarias en los círculos obreros, debido a la gran carencia educativa que tenía esta clase social. Lo mismo sucedió en Birmingham -Birmingham and Midland Institute-¹⁹. Es decir, existía una clara necesidad de educar al obrero, prepararlo para una nueva vida, pues contaban con gran número de analfabetos en este sector. Los descubrimientos tecnológicos se desarrollaron en Inglaterra, y el resto de los países quisieron imitar su ejemplo; y en ellos se fomentó la experimentación y fue en este momento cuando se apreció que el dibujo *"era absolutamente indispensable para la educación científica, que fue el rasgo distintivo de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX"*²⁰.

A partir de estos lustros se unieron dos conceptos que en el futuro tendrán cada vez mayor importancia. Nos referimos, evidentemente, a la enseñanza y a las artes industriales. El dibujo se hará necesario en *"muchos empleos, profesiones y manufacturas"*²¹.

La Revolución Industrial trajo aparejados otros asuntos que pusieron en cuestión a la propia máquina, pero gracias a esta controversia surgió uno de los movimientos más interesantes de la segunda mitad del siglo XIX, el Movimiento *Arts & Crafts*, que además será el causante de una nueva revolución en la pedagogía artística.

¹⁹ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra*, Madrid, La Lectura, 1919, pág. 416.

²⁰ BOIME, Albert: *Historia social del arte moderno. 1. El arte en la época de la Revolución 1750-1800*, Madrid, Alianza, 1994, pág. 211.

²¹ Idem, pág. 219.

Es decir, que mientras se produjo una de las primeras transformaciones fundamentales de la historia contemporánea, simultáneamente fructificaron tres fenómenos transcendentales: la reforma educativa por parte de los estados y las clases elevadas, que comenzaron a fundar asociaciones culturales y científicas en las que se programaba la educación para el obrero; el reconocimiento de la importancia del dibujo como elemento para las artes y las ciencias, y, por lo tanto, la necesidad de enseñarlo adecuadamente; y por último, la aparición del fenómeno de las artes y oficios, como contraposición a un academicismo que anquilosaba el sistema artístico. Se pretendía, pues, la integración de las artes y de la arquitectura.

Exposiciones Universales: industrialización y competencia

Una de las consecuencias de la revolución industrial o del "despegue industrial" fue la necesidad de revelar al resto de los países los avances cosechados. Este afán de exhibir los progresos fructificó a través de las **Exposiciones Universales**, la primera de las cuales se realizó en 1851 en Inglaterra.

Sin embargo, noventa años antes de que se celebrara ésta en Londres, ya se habían comenzado a organizar pequeñas exhibiciones industriales en este país. En 1761 la Sociedad de las Artes de Londres empezó a adquirir máquinas premiadas en concursos convocados anualmente. La acumulación de éstas en

sus almacenes impulsó a sus miembros a estimular este tipo de actividades, que posteriormente se convertiría en exhibición permanente de la colección, debido al interés mostrado por el público.

En 1797 se habían comenzado a promover este tipo de exposiciones también en Francia, que a diferencia de Gran Bretaña no exponía las herramientas de su industria sino sus productos manufacturados, para fomentar el consumo de las mercancías.

En ambos casos, con esta experiencia se avivó el desarrollo económico de sus respectivos estados, pues la población se animaba a crear inventos para luego mostrarlos a sus potenciales usuarios, por lo tanto las exposiciones fueron parte fundamental del *"engranaje de la sociedad industrial"*²². Además, la exhibición de estos productos tenía otra función, que cumplieron perfectamente, como bien explica Daniel Canogar:

*"Esta acotación de los procesos industriales conseguía espectacularizar lo que de otra forma amenazaba profundamente al individuo de principios del siglo XIX. Las máquinas estaban transformando radicalmente el ritmo de vida tanto en el campo como en las ciudades, y la población tenía necesidad de mediaciones psicológicas que le permitieran aclimatarse a la industrialización de la sociedad"*²³.

²² CANOGAR, Daniel: *Ciudades efímeras. Exposiciones Universales: Espectáculo y Tecnología*, Madrid, Julio Ollero, 1992, págs. 19-21.

²³ Idem, pág. 21.

Iniciadas estas pequeñas muestras de productos industriales se quiso llegar más lejos, e Inglaterra organizó la primera **Gran Exposición Internacional de Londres** en el año **1851**²⁴. Fue una oportunidad para demostrar al mundo la superioridad industrial británica a mediados del siglo XIX, además de pretender beneficiar la libertad de comercio, propagar las virtudes del sistema democrático y la coexistencia pacífica de las naciones. Con ella comenzó la verdadera difusión internacional de la industrialización, sus beneficios y la competencia entre naciones. El producto más llamativo de esta muestra fue sin duda el propio Palacio de Cristal (Crystal Palace) que la albergaba, proyectado por el arquitecto Joseph Paxton, una verdadera obra de ingeniería que representó el espíritu emprendedor de la época. En la estructura del edificio y en su organización interior se experimentó con materiales y formas que posteriormente se aplicarían en las ciudades modernas que estaban surgiendo en el mundo a partir de la industrialización:

*"... la Gran Exposición de Londres fue un laboratorio experimental de la ciudad racionalista del futuro, presagiando el tipo de cambios que iban a modificar el paisaje urbano de las principales capitales europeas"*²⁵.

En esta gran muestra se hallaba representada toda la diversidad del globo: allí estaban juntos los países más alejados, había exotismo y heterogeneidad, y sobre todo había espectáculo. Cada país no sólo exhibía sus nuevos hallazgos

²⁴ Esta exposición tuvo como superintendente al arquitecto galés, Owen Jones, creador con posterioridad de la obra *The Grammar of ornament* (1856), libro de gran importancia, pues se trataba de una enciclopedia histórica de los diferentes ornamentos que se habían llevado a cabo a lo largo de la historia y que ilustró a gran número de arquitectos e influyó posteriormente en otros países. Vid. *Infra* Owen Jones y Segunda parte.

científicos y culturales, sino que también lucía su propia idiosincrasia, pues las exposiciones universales fueron reafirmadoras de la identidad cultural de los pueblos que en aquel momento precisaban ratificarse frente a un mundo desconocido y heterogéneo, además de ejercer como demostración del poder de cada nación.

Por otro lado, estas exposiciones pretendían acercar la máquina al obrero para soslayar esta aparente amenaza. Es más, en 1851, por ejemplo, la sección más interesante fue la sala de máquinas en movimiento, que fue una de las más visitadas, en la que se aprendían cuáles eran las novedades de la Revolución Industrial y en la que se sublimaba la tecnología frente a los efectos colaterales que ocasionaba al propio trabajador. Con ella se quería ostentar la fuerza del estado inglés frente al resto de los países, comprendiendo estos, a su vez, los medios que en el futuro debían de utilizar y que habían hecho de Inglaterra una nación muy poderosa.

En este tipo de exposiciones además se mostraban diseños, didáctica, materias primas, maquinaria, etc., es decir, se podía constatar cuales eran los fallos y aciertos de cada país en cada muestra. En esta primera de 1851, Henry Cole²⁶ lamentó el anquilosamiento y mediocridad de la ornamentación²⁷. El conde de Laborde, comisario francés de la exposición, explicó que había que poner fin a la falta de un repertorio de formas

²⁵ CANOGAR, Daniel: op. cit., pag. 29.

²⁶ Henry Cole fue el que llevó a la práctica la idea original del príncipe Alberto de realizar esta exposición. Para él el principio rector debía ser: aprender a ver, ver comparando. Cit. en GIEDION, Siegfried: *La mecanización toma el mando*, Barcelona, Gustavo Gili, 1978, pág. 363.

²⁷ Es cierto que la universal de 1851 demostró que Inglaterra no estaba a la altura del resto en el apartado artístico.

originales y de un vocabulario ornamental, pues lo que se podía ver en la muestra era herencia de otros tiempos²⁸.

A partir de la exposición de 1851, cada país intentó realizar alguna vez una muestra universal, pues suponía una revitalización económica y una demostración de poder. Por este motivo, en poco tiempo se extendieron este tipo de actividades. Estados Unidos presentó la suya en 1853, como evidencia de su naciente potencial. De igual forma Irlanda quiso hacer lo mismo en ese año. Ambas muestras fueron un fracaso económico. Mientras tanto otros países lo imitaban: Alemania en 1854, Francia en 1855, etc. En realidad los dos países más destacados en la organización de exposiciones durante el siglo XIX fueron Inglaterra y Francia.

Las exposiciones marcaron la fuerza política y económica de los pueblos, pero además mostraron innovaciones, que, en ocasiones, traspasaron fronteras. El caso de la Exposición celebrada en Filadelfia en 1876, titulada del Centenario²⁹, es un ejemplo muy interesante, sobre todo en el apartado de la educación industrial. En esta exhibición se dio a conocer por primera vez el innovador sistema de la educación rusa, un modelo que llevó a cabo Víktor della Vos y que interesó en Estados Unidos. John D. Runkle del Massachusetts Institute of Technology (MIT) y Calvin M. Woodward de la Universidad de Washington, trasladaron el método a Estados Unidos, convirtiéndose en fervientes defensores de la denominada *Vocational Education* o lo que en España se tradujo

²⁸ CHAMPIGNEUELLE, Bernard: *Enciclopedia del modernismo*, Barcelona, Polígrafa, 1983, pág. 23. Este interés de Laborde nos refleja las necesidades evidentes de un repertorio ornamental antes de que Jones publicara su opúsculo *The Grammar of ornament*.

²⁹ Con ella se conmemoraba el centenario de la independencia estadounidense.

posteriormente como Formación Profesional, de la que hablaremos más adelante, pues antes debemos explicar la evolución educativa en estos años.

La nueva pedagogía

La moderna pedagogía surgió en Europa durante la primera mitad del siglo XIX, pero, indudablemente, los desencadenantes de este fenómeno fueron los cambios introducidos durante el siglo anterior. El XVIII o siglo de las luces ha sido considerado por los especialistas en la materia como la centuria de la pedagogía, pues en este periodo se realizaron los mayores avances y porque un gran número de filósofos se adentró en el pensamiento educacional, aunque no hay que olvidar que el primer educador de la edad moderna fue el pensador checo Jan Komensky (**Juan Amos Comenio**, 1592-1670). En 1638 fue invitado a Suecia para participar en las reformas educativas de aquel país, asimismo fue huésped del gobierno inglés, aunque pronto retornó a Suecia, lugar en el que trabajó hasta 1648.

Comenio fue muy conocido por sus contribuciones a las técnicas pedagógicas, que desarrolló en *La didáctica magna* (1626-1632), en la que señalaba cuál era su concepto educativo, resumido en una frase: "*enseña todo a todos*". Fue el primero en abogar por la educación en lengua vernácula: enseñaba las lenguas clásicas mediante el uso de pasajes paralelos del idioma clásico y de la traducción correspondiente en el moderno; su *Mundo visible en dibujos* (1658) fue elaborado para el aprendizaje del latín y fue el primer libro ilustrado para niños.

Comenio en *La didáctica magna* demostraba que el trabajo manual debía ser una parte integrante e indispensable del programa escolar para ejercitar la mano y hacerla un instrumento útil y preparado, de la misma forma que se hacían

con el resto de facultades³⁰. Para Comenio la educación debía basarse en la actividad personal de los niños, e incluso recomendaba que, desde los seis años, en la casa paterna también se les preparara con pequeños trabajos. Su proyecto iba más allá, pues quería que la introducción del trabajo manual no se produjera sólo en las escuelas primarias, sino que además se establecieran talleres en los institutos de enseñanza superior³¹.

También se interesó por este tipo de enseñanza **John A. Locke** (1632-1704). Locke opinaba que el trabajo manual era el único capaz de conseguir en el hombre el equilibrio entre el ser físico y el ser intelectual, queriendo formar al alumno en un oficio particular³². En su obra *Algunos pensamientos referidos a la educación* (1693) expuso estas teorías. Locke atribuía gran importancia al trabajo agrícola y al trabajo en madera: los consideraba los mejores medios de compensar la inmovilidad y la vida sedentaria a que obligaban los estudios³³.

Así pues, nos remontamos al siglo XVII para comprender el fenómeno de la moderna pedagogía y de su aplicación a las artes.

El proceso continuó y, como comentábamos con anterioridad, el siglo XVIII fue uno de los momentos más fructíferos en cuanto a la pedagogía se refiere. Otro de los grandes filósofos volcado en la educación fue Jean Jacques

³⁰ SOLANA, Ezequiel: *El trabajo manual en las Escuelas primarias*, Madrid, El Magisterio Español, 1905, pág. 13.

³¹ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: *La enseñanza del trabajo manual en las Escuelas primarias y las normales*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y C^a, 1903, pág. 309.

³² Idem, pág. 310.

³³ CASTRO LEGUA, Vicente: "La idea del trabajo manual entre filósofos y pedagogos", en *La*

Rousseau, aunque también debemos citar a Immanuel Kant, ambos responsables directos de la moderna pedagogía.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) influyó profundamente tanto en Europa como en América. Sus dos obras relacionadas con la educación y las artes fueron *Discurso sobre las ciencias y las artes*, que ganó el premio de la Academia de Dijon en 1750 y *Emilio o de la Educación* (1762). En esta última obra insistía en que el alumno debía ser tratado como niño o como adolescente, nunca como adulto en miniatura y que además se debía atender a su individualidad, es decir, a la formación de la personalidad de cada sujeto. Se le consideraba partidario de la pedagogía no autoritaria y sin dirigismos, con una predisposición al estudio por la observación directa de la naturaleza y de la sociedad. Sus propuestas radicales sólo podían aplicarse a los niños, no a las niñas, depositarias de una educación convencional. Aunque su contribución fue plenamente teórica, algunos de sus postulados serían aplicados con posterioridad por sus seguidores, que crearon escuela dentro y fuera de Francia. Además Rousseau fue considerado como una de las magnas figuras de la educación en las artes industriales:

"Bennett, (...), emphasized the importance of Rousseau's recognition of the manual arts as a means of mental training and noted his influence o educators such as Basedow, Salzmann, Pestalozzi, and others"³⁴.

Escuela Moderna Año XVII, nº 194, Madrid, mayo de 1907, pág. 370.

³⁴ PANNABECKER, John R.: "Rousseau in the Heritage of Technology Education", en *Journal of Technology Education* Vol. 6, nº 2, primavera 1995, pág. 47. (Bennet enfatizó la importancia del reconocimiento de Rousseau hacia las artes manuales para la ejercitación mental y señaló su influencia en educadores como Basedow, Salzmann, Pestalozzi y otros).

Rousseau, con sus atrevidos planteamientos, ponía en cuestión el sistema social y educativo que se había impuesto a lo largo de los años.

En *Emilio* dedicó el libro tercero especialmente a las artes mecánicas y a la noción de utilidad, además de al aprendizaje basado más en la observación que en la enseñanza dirigida por los libros.

Rousseau comentaba en este apartado:

*"La letra mata, el espíritu vivifica. Se trata menos de aprender un oficio para saber un oficio, que para vencer los prejuicios que lo menosprecian. Vos no os veréis nunca reducida a trabajar para vivir. ¡Eh, tanto peor, tanto peor para vos! Pero no importa; no trabajéis por necesidad, trabajad por gloria. Descended al estado de artesano, para estar por encima del vuestro. Para someteros la fortuna y las cosas, comenzad por haceros independiente. Para reinar por la opinión, comenzad por reinar sobre ella"*³⁵.

En este mismo capítulo consideraba como mejor oficio el de carpintero, porque era limpio y útil y opinaba que todo trabajo que aprendiera el alumno debía hacerlo junto al maestro *"pues estoy convencido de que nunca aprenderá bien sino aquello que aprendamos juntos"*. Para Rousseau, por lo tanto, el aprendizaje de una ocupación era imprescindible en cualquier clase social para la completa formación del individuo: *"Nosotros no somos aprendices obreros, somos aprendices hombres; y el*

³⁵ ROUSSEAU, Jean Jacques: *Emilio*, Madrid, Edaf, 1980, págs. 212-213.

*aprendizaje de este último oficio es mucho más penoso y más largo que el otro*³⁶.

En definitiva, fue uno de los precursores de la enseñanza de las artes y oficios, que estaban comenzando a tenerse en cuenta debido al avance de la revolución industrial y a las necesidades que acarreaba. Un ejemplo de ello, la atención prestada a este tipo de artes -menores hasta entonces- en la ***Enciclopedia*** (1751-1765) llevada a cabo por **Diderot** y de **D'Alambert**, que tanta influencia tuvo en Europa.

El propio **Denis Diderot** (1713-1784) estaba en contra de la enseñanza amanerada y forzada que se ofrecía en las academias, y opinaba que debía aprenderse de la naturaleza. Por otro lado, como ya hemos advertido, este autor junto con D'Alambert comenzó a publicar en 1751 *La Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios*, que demostraba el interés de la Ilustración y de estos autores tanto por las artes como por los oficios, a los que consideraba plenamente integrados en el sistema del saber. La recogida de material para los diferentes artículos dedicados a este apartado se confeccionó a pie de taller con los distintos artesanos.

La Enciclopedia dio una enorme importancia a la técnica y al trabajo manual y fue una de sus grandes aportaciones, pues hasta aquel momento no se había escrito apenas nada sobre las artes mecánicas y la industria. Como explica Rafael Cuesta:

"Diderot, en el artículo Arte denuncia la clásica distinción entre artes liberales y mecánicas porque encubre un

³⁶ Idem, pág. 219.

desprecio por el trabajo, por lo material, por lo sensible. Este desdén por lo manual es un prejuicio contra el que Diderot arremete con su sarcasmo habitual...³⁷.

Como es palpable los pensadores de la Ilustración estaban completamente de acuerdo en elevar las artes manuales, las artes y oficios a un nivel superior. Existía un habitual menosprecio hacia toda actividad manual, hasta que los pensadores del momento vislumbraron que esto no beneficiaba al progreso, pues la industria y con ello la economía se debilitaban. Se imponía la precisión de elevar socialmente al artesano para hacerle actor y partícipe del tan ansiado florecimiento económico. La forma de recuperar los oficios manuales era recobrar el poder de instruir a los obreros. Ésta fue una de las causas de que a partir del siglo XVIII se promovieran escuelas para la enseñanza de los oficios³⁸. Francia fue uno de los primeros países en inaugurar centros de estas características³⁹.

Otro precursor de la nueva pedagogía fue **Immanuel Kant** (1724-1804), uno de los grandes pensadores de la filosofía contemporánea. Kant opinaba que previamente se debían establecer escuelas experimentales antes de fundar centros docentes oficiales, ya que la educación no había de ser mecánica, sino que tenía que descansar en unos principios

³⁷ CUESTA, Rafael: "La Enciclopedia: el triunfo de la verdad revelada por la razón", en *La Enciclopedia de Diderot y D'Alambert en la Fundación Antonio Pérez*, Cuenca, Fundación Antonio Pérez, 2001, pág. 27.

³⁸ En 1766 se creó en Francia la Escuela Gratuita de Dibujo, que luego pasó a denominarse de Artes Decorativas, con posterioridad se creó el Conservatorio de Artes (1791) y la Escuela de Arts et Métiers (Artes y Oficios) en 1803. Sobre el resto de fundaciones en Francia y en otros países vid. Infra "Establecimientos docentes en la Europa continental".

³⁹ El resto de las naciones siguieron sus pasos. El ejemplo de España con la creación del Conservatorio de Artes en 1824, es bien claro. Vid. Infra Segunda parte, capítulo tercero.

fundamentales. Es más, enjuició la reforma educativa que llevaron a cabo los filántropos de Dessau de la siguiente manera:

*"Era la única escuela en que los profesores tenían la libertad de trabajar conforme a sus propios métodos y planes, y donde estaban en relación, tanto entre sí, como con todos los sabios de Alemania"*⁴⁰.

Es decir, dictaminaba que la educación era necesaria, pero que debía experimentarse primero y no cerrarse en dogmatismos. Asimismo creía conveniente la libertad, aunque siempre dentro de unos límites, y el discípulo debía ser instruido de forma integral.

Interesantes fueron también las apostillas respecto a la educación vertidas por **Johann Wolfgang von Goethe** (1749-1832), escritor y pensador alemán que se interesó por el arte y la pedagogía, e incluso por los oficios artesanales⁴¹; aún más, se preocupó por la didáctica de las artes en su obra *Teoría de los colores* (1810)⁴². Además Goethe fue un escritor que influyó en gran número de personajes de su generación y posteriores, uno de ellos, el pedagogo puertorriqueño Eugenio María de Hostos⁴³.

Sin embargo, los pedagogos que mayor impronta dejaron en toda la didáctica contemporánea fueron, sin lugar a dudas, el suizo **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827) y el alemán

⁴⁰ KANT, Immanuel: "Sobre pedagogía", en *Sobre educación*, Madrid, Daniel Jorro, 1911. (Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000).

⁴¹ Escribe en 1797 un texto sobre el arte y el artesanado.

⁴² La primera edición es de 1805, pero la edición más completa es la publicada en 1810. Cit. en ARNALDO, Javier: "Introducción", en GOETHE, Johann Wolfgang von: *Teoría de los colores*, Valencia, Colegio Oficial de Arquitectos de Murcia, 1992, pág. 14.

⁴³ Muy influyente en el pensamiento hispanoamericano y además maestro de Salomé Ureña,

Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852). Ellos fundamentaron la pedagogía moderna y fueron los responsables de la introducción en la enseñanza primaria de disciplinas como el dibujo y el trabajo manual de forma sistemática.

Pestalozzi fue seguidor de Rousseau y sus ideas ejercieron gran ascendiente en las escuelas del continente europeo. El principal objetivo de este educador fue adaptar el método de enseñanza al progreso natural del niño, y para ello consideraba que debían desarrollarse todas las facultades del educando de manera armoniosa y completa, tanto su intelecto, como su moral, su actividad manual y sus sentidos (cabeza, corazón y manos). Se oponía a la enseñanza a través de la memoria y se le considera uno de los padres de la enseñanza manual.

Como indicaban Pedro de Alcántara García y Teodosio Leal Quiroga, Pestalozzi

"se afanó constantemente por unir á la enseñanza teórica los ejercicios prácticos, y especialmente los de trabajo manual, cuya importancia puso de manifiesto, á la vez que señalaba la dirección pedagógica que debía darse á su enseñanza..."⁴⁴.

La importancia de la educación en la naturaleza también se aprecia en la obra de este pedagogo:

"La Naturaleza descubre, mediante el ejercicio, todas las fuerzas de la humanidad; su desarrollo se funda en el uso.

madre de Pedro Henríquez Ureña. Vid. Infra. Segunda parte, Capítulo segundo.

⁴⁴ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL QUIROGA, Teodosio: op. cit., págs. 315-316.

*El orden de la Naturaleza en la educación de la humanidad se halla en la capacidad de aplicación y ejercicio de sus conocimientos, de sus dones, y de sus disposiciones*⁴⁵.

En cuanto a Froebel es necesario comentar que fue el responsable más directo de que estas enseñanzas se implantaran en los centros educativos de casi todo el mundo, pues su sistema se desarrolló con éxito por toda Europa a través de sus discípulos y seguidores, y muchos de estos irradiaron dichas enseñanzas a otros continentes, como el americano.

Friedrich Froebel nació en Oberweissbach (Turingia, Alemania) en 1782. Se crió en una familia luterana, fue autodidacto durante muchos años, aunque posteriormente estudió en las universidades de Jena, Gotinga y Berlín. Fue profesor en la Escuela Modelo de Anton Gruner en Frankfurt del Main y a partir de 1806 hasta 1810 colaboró con Johann H. Pestalozzi en Yverdon (Suiza). En 1816 creó en Griesheim el Instituto Universal de Educación Alemana, fue allí donde desarrolló sus ideas para educar a los niños en edad preescolar, que se llevaron a la práctica en 1837 en la primera Institución para el Cuidado de la Infancia y la Juventud en Blankenburg (Turingia), escuela a la que posteriormente llamó "kindergarten", es decir, jardín de los niños, por el que se conoce especialmente todo su sistema educativo.

⁴⁵ PESTALOZZI, J. H.: "Las veladas de un ermitaño", en *Sobre educación*. Madrid, Daniel Jorro, 1911. (Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000). La naturaleza comenzará a formar parte de las mejoras educativas y del desarrollo de las identidades nacionales a través del paisaje.

Parece que también conoció al filósofo alemán **Karl Christian Friedrich Krause** (1781-1832), del que se hizo amigo y seguidor⁴⁶.

La obra de Froebel fue demasiado moderna para ser aceptada completamente en su época y halló incluso dificultades económicas para acometer su proyecto. Trabajó desde 1850 hasta su muerte en 1852 en Marienthal (Sajonia). Una discípula suya Bertha von Marenholtz-Bülow, consiguió difundir la idea de los jardines de infancia por Europa y Estados Unidos a raíz de la muerte de su maestro. Curiosamente donde comenzó a expandirse más tarde fue en la propia Alemania.

Entre sus obras más conocidas se encuentran *La educación del hombre* (1826), en la que precozmente exponía su ideología, y *Juego de la madre y canciones de la institutriz* (1843).

En *La educación del hombre* explicaba cual debía ser el objeto principal de la misma: formar a la persona y que ésta pudiera llegar a conocerse, vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios⁴⁷. Se oponía completamente al sistema educativo existente y comentaba:

"Lo propio acontece con los niños que habéis oprimido, encerrándolos en condiciones evidentemente opuestas a su naturaleza; hoy languidecen en torno vuestro, acosados de

⁴⁶ JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cincel, 1986, pág. 151. No hay que olvidar que Krause fue el filósofo al que siguieron los institucionistas españoles y que fue de vital importancia para el desarrollo cultural y sociológico del país, a pesar de que su filosofía no se secundó en otros países como se hizo en España.

⁴⁷ La educación al aire libre comienza a plantearse también a partir de las experiencias de Pestalozzi y Froebel. No olvidemos que fue una de las ideas fundamentales de Rousseau. El

dolencias morales o físicas, al paso que hubieran podido llegar al rango de seres completamente desarrollados, y holgarse en el jardín de la vida"⁴⁸.

Hasta el momento se había proporcionado una educación contraria a la naturaleza del hombre y de la vida misma, en consecuencia, Froebel opinaba que cualquier adiestramiento convencional destruía o dificultaba el progreso del individuo.

Del mismo modo proponía una didáctica más libre y espontánea, cualidades de las que carecía el sistema educativo. El niño debía ser guiado, dirigido según su naturaleza, nunca obligado a llevar un camino distinto del marcado por su propio temperamento, de esta manera se potenciaba mejor su auténtico yo.

El individuo debía fortalecerse mediante el trabajo, pues era una facultad original del hombre que manifestaba exteriormente su espíritu, por este motivo proponía:

"Ocúpese todo niño o todo joven, cualquiera que sea su posición, ocúpese por lo menos durante dos horas al día, en algún trabajo manual determinado y propio para desarrollar su actividad (...). Además de las horas consagradas a la enseñanza, se consagrarán algunas al trabajo manual, al desenvolvimiento de la fuerza física, cuya importancia y cuya dignidad son harto desconocidas actualmente"⁴⁹.

hombre debe observar y estudiar la naturaleza para conseguir la armonía.

⁴⁸ FROEBEL, Federico: *La educación del hombre*, Madrid, Daniel Jorro, 1913. (Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Introducción).

⁴⁹ *Ibidem*.

Otra forma de desarrollar la educación infantil era mediante el juego, porque se convertía en testimonio de la inteligencia del hombre en ese grado de la vida⁵⁰.

Entre otras cuestiones, también consideraba conveniente para el niño la enseñanza del dibujo lineal, pues éste

"...no sólo permite al niño, que pronto va a ingresar en la adolescencia, la imitación de los objetos que ve y de los cuales se acuerda, sino que le da también las primeras nociones de un mundo invisible, enteramente nuevo para él, el mundo de las fuerzas"⁵¹.

Por lo tanto, el niño debía aprender a dibujar, perfeccionar esta aptitud en libertad, y despertar así en él la facultad creadora que formara su propio criterio.

Es decir, en *La educación del hombre*, Froebel ofrecía las claves de la pedagogía en cada etapa de la vida del alumno, siempre intentando desarrollar sus mejores capacidades: crecimiento natural, aprendizaje como principio vivificador de las cosas y de su relación⁵². Además les dedicó capítulos a los estudios artísticos, a la naturaleza, a las matemáticas, al lenguaje, a la religión, al arte, etc. Se trataba de aspectos que debían cuidarse extremadamente en la progresión educativa del discípulo, por lo tanto, el niño al estudiar debía dedicarse a las diferentes disciplinas y, además, crecer como persona. Es decir,

⁵⁰ Idem, Capítulo II. Segundo grado del desarrollo del hombre: el niño.

⁵¹ Ibídem.

⁵² Idem, capítulo IV. La escuela.

debía instruirse y asimilar el aprendizaje, formarse moral e intelectualmente por igual, pues si existiera una descompensación de algún tipo, la enseñanza no sería correcta.

Insistía mucho en la necesidad de dedicar unas horas al día -una o dos- en aplicarse a algún trabajo manual *"cuyo destino sea serio"*, pues

*"el trabajo manual, no tan sólo fortifica el cuerpo, más también ejerce sobre el espíritu y sobre las diferentes direcciones un influjo tan bienhechor, que cuando el hombre se ha mojado, permítasenos decirlo, en el baño refrescante del trabajo manual, siéntese más fresco y vigoroso para sus ejercicios intelectuales"*⁵³.

El hombre debía educarse tanto espiritual, como intelectual y físicamente, pues sólo así la evolución sería completa y correcta. Para ello también aconsejaba los viajes y paseos:

*"Para que el hombre pueda alcanzar la cúspide de su destino y convertirse en un ser completo y poderoso, debe conocer y comprender la humanidad y la naturaleza, a fin de sentir que constituye con ellas un todo"*⁵⁴.

Gracias a los paseos y viajes podía llegar a conseguirlo, pues con ellos alcanzará el vínculo entre la naturaleza, la vida, sus ocupaciones y su destino, incluso las relaciones sociales, las costumbres, etc. Con los paseos obtendría, en definitiva, un acercamiento al pueblo y a la naturaleza de forma directa, y

⁵³ Idem, capítulo XI. Recapitulación.

⁵⁴ Idem, capítulo XXII. Utilidad de pequeños viajes y de largos paseos.

podría aprender de ella sin necesidad de intérpretes que intoxicaran los mensajes. La relación directa con los objetos y las personas era la forma más correcta de aprender de ellos.

Froebel pretendía una educación plena, alejada de las convenciones de aquellos momentos. Su completo tratado revolucionó el sistema educativo de la época cuando comenzó a difundirse, tras su muerte.

El método de Froebel se basaba en algunas de las principales cuestiones del sistema de Pestalozzi, pero también aportaba nuevas referencias, que apoyaban esa nueva pedagogía que surgió a partir de estos dos pensadores. Froebel fue el que estableció las bases del trabajo manual en la educación primaria y fundamentó la necesidad de alimentar y favorecer la actividad personal y espontánea del niño, que condujo hacia su educación integral, armónica y energética. Con él también se promocionó la enseñanza al aire libre por motivos higiénicos y didácticos. Esta enseñanza benefició a todos los sistemas educativos que la impusieron⁵⁵.

Para Froebel el trabajo manual servía de adiestramiento, tanto para la mano como para todas las energías del espíritu, pues su concepción se inspiraba en elevados principios pedagógicos, sin abandonar aspectos más prácticos -que también interesaron a Pestalozzi-, como preparar para el trabajo a las clases populares y así proporcionarles medios de subsistencia:

⁵⁵ La Institución Libre de Enseñanza (ILE) apoyó este tipo de sistema en España desde un principio: locales con mejores condiciones higiénicas, viajes y paseos educativos: el contacto con la naturaleza como fuente de vida y aprendizaje. Además se promovieron en toda Europa escuelas al aire libre para aquellos alumnos con problemas familiares y de salud, este tipo de escuelas se denominó precisamente Escuelas al Aire Libre. En España uno de

*"el atender también al aspecto industrial"*⁵⁶. Es decir, a los principios puramente educativos y espirituales de la formación completa de todo el ser humano se les adicionaba un principio básico: preparar al futuro obrero para que pudiera ejercer un oficio correctamente⁵⁷.

En definitiva, Froebel fundamentó, además de la nueva pedagogía, una de las tendencias más importantes de finales del siglo XIX y principios del XX: la introducción del dibujo y el trabajo manual en la enseñanza primaria y, por tanto, el rescate de las artes y oficios, que estaban sufriendo una crisis importante⁵⁸ y precisaban de mano de obra capacitada y preparada para competir en un mercado cada vez más internacional. Aunque su visión del trabajo manual estaba basada en la educación y no en la economía o en la industria, de esta primera introducción en los trabajos manuales surgirían con posterioridad obreros bien cualificados.

"Hizo de la mano el agente principal para desenvolver el espíritu. El uso de las cosas materiales para representar o expresar la concepción original del niño, proporciona las mejores oportunidades para el desenvolvimiento de su poder creador y de su habilidad ejecutiva, para la coordinación de su cerebro y para revelarle el hecho de que tiene la posibilidad de modelar y usar el mundo material que le rodea. De todos estos ideales relativos al trabajo manual, somos deudores de Froebel. El valoró los

sus promotores fue Eloy Vaquero.

⁵⁶ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., pág. 317.

⁵⁷ Carencias que estaban produciéndose en la industria, pues el obrero no estaba suficientemente preparado ni intelectual ni laboralmente.

⁵⁸ Vid. Infra Apartado Artes y oficios.

*resultados internos del trabajo manual en el niño más que los productos materiales*⁵⁹.

Después de Froebel, el sistema continuó su desarrollo tanto en Europa como en Estados Unidos. **Uno Cygnäus** (1810-1888) fue uno de los mayores propagandistas de la obra froebeliana referente al trabajo manual en Finlandia. Organizó en su país una serie de escuelas primarias y normales y apostó siempre por la introducción del trabajo manual en las escuelas. Igual que Froebel, lo consideró un medio para el desenvolvimiento general del individuo: ofrecía un conocimiento más íntimo de la forma, inspiraba el sentimiento de lo bello, aumentaba las nociones adquiridas, proporcionaba precisión a las ideas, favorecía la salud, desenvolvía la destreza manual, inspiraba la estimación del trabajo y los trabajadores, dirigía la voluntad y sugería hábitos de atención, de exactitud y de perseverancia. Es decir, concedía gran número de cualidades, que lograban la completa maduración del sujeto⁶⁰. Gracias a su poder de convicción y sus esfuerzos estas enseñanzas penetraron en su país y en los estados del norte de Europa.

La introducción de este nuevo sistema en toda la Europa del norte se debió, junto a Uno Cygnäus, a la labor ejercida por otros pedagogos como **Otto Salomon**, fundador de la Escuela de Nääs (Suecia) y **Klauson-Kaas**, que enseñó el trabajo manual a los alumnos de las escuelas primarias de Dinamarca, además de promocionarlo de manera activa. El ejemplo cundió en toda Europa de manera vertiginosa: Rumania, Austria, Suiza,

⁵⁹ HUGUES, James L.: *La pedagogía de Froebel*, Madrid, Daniel Jorro, 1925, págs. 38-40.

⁶⁰ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., págs. 320-321.

Bélgica, Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, todos ellos querían utilizar estos métodos, por este motivo enviaron a sus docentes a los países nórdicos, especialmente a Suecia, a la escuela Nääs, la más conocida. Evidentemente, si España siguió el ejemplo de estos estados no fue precisamente por haber obtenido un gran apoyo gubernamental, sino debido a la renovación pedagógica que ya se había iniciado gracias a la Institución Libre de Enseñanza y a su fundador, Francisco Giner de los Ríos⁶¹.

El ejemplo cundió fuera de Europa, llegó a los Estados Unidos, donde también se estaba efectuando una importante aportación educativa en el mismo sentido, gracias a la labor de **Horacio Mann** (1796-1859)⁶²; a los países de América Latina, que enviaron representantes para conocer estos nuevos sistemas, tanto europeos como estadounidenses; incluso llegó a remotos estados como Japón, India, Sudáfrica, Abisinia, Túnez, Argelia, Egipto y Australia.

Como se desprende de los comentarios anteriores, el sistema caló hondo por todo el mundo y durante años se fue implantando por diversos países. Tras ser integrado, su origen y procedencia pasó al olvido: se estudia a Froebel, pero no a los implantadores posteriores del método.

En los territorios del norte de Europa fue donde mejor y con mayor facilidad se establecieron las doctrinas del trabajo manual escolar. Esto se debió, como explicaron Pedro de Alcántara García y Teodosio Leal y Quiroga, a que

⁶¹ Vid. *Infra*. Segunda parte, Capítulo tercero.

⁶² Horacio Mann fue considerado el padre de la educación popular en Estados Unidos.

"Dichos países, (...), se encontraban, al punto de vista económico, en condiciones especiales: la gran industria se hallaba poco desarrollada, y el trabajo manual se ejerció por mucho tiempo, y casi de un modo exclusivo, bajo la forma de industria doméstica..."⁶³.

Es interesante advertir cómo la enseñanza del trabajo manual (slöjd)⁶⁴ y las artes y oficios se unieron de forma práctica desde el primer momento. Cada agricultor debía fabricarse sus aperos, vehículos, etc., existía un autoabastecimiento para el que era preciso dominar diferentes oficios. Otro problema real era la difícil climatología de estos países nórdicos, que impedía proveerse de objetos durante largas temporadas. En definitiva, la necesidad de conocer los diferentes oficios era evidente. Por este motivo se organizaron Sociedades Patrióticas, que dieron lugar al impulso de este tipo de enseñanza en los territorios del norte⁶⁵. El trabajo manual educativo se manifestó como útil y necesario en estas sociedades.

El primer estado que lo impuso en una ley de Instrucción Pública fue Finlandia y lo hizo como rama obligatoria del programa de la enseñanza primaria. La persona que lo implantó fue Uno Cygnäus, que además fue comisionado para visitar las escuelas de otros países y así poder efectuar la reforma, que se produjo en 1866⁶⁶. En el viaje que realizó por Suecia, Dinamarca, Alemania, Austria y Suiza, recabó información, a la vez que propagó sus ideas.

⁶³ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., pág. 323.

⁶⁴ Slöjd, que es como se conocía esta enseñanza, significa trabajo manual doméstico.

⁶⁵ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., pág. 324.

⁶⁶ Ley de 11 de mayo de 1866.

Uno Cygnäus conocía la obra de Pestalozzi y Froebel y le dio la dimensión adecuada para que pudiera llevarse a cabo:

"vió con su penetración clarísima que las tentativas de los filántropos no habían tomado cuerpo porque miraron el trabajo manual en la Escuela como un oficio, ó dejaban su enseñanza encomendada á artesanos, que no conocían la importancia pedagógica y educativa del ramo en cuestión, y que Pestalozzi, y más aún sus imitadores, desviaron el verdadero fin de las ocupaciones manuales, al buscar en el trabajo la utilidad y el lucro con preferencia á la influencia educativa"⁶⁷.

Éstas son las palabras expresadas por Solana respecto a Cygnäus. La obra de este pedagogo fue más allá de la realizada por Pestalozzi y en la línea de Froebel, aunque a ambos los superó, pues difundió su programa por todos los países de Occidente, incluso por algunos de Oriente.

La reforma se produjo tanto en la enseñanza primaria como en las escuelas normales del país. Importante es reseñar que para instruir no quería a artesanos sin cultura pedagógica, sino que la enseñanza del trabajo manual la ejecutara directamente el maestro. Además, no exigía que el alumno fuera especialmente aventajado, sino que tuviera cierta habilidad en los diversos trabajos y que aprendiera a vencer todas las dificultades técnicas de un oficio.

⁶⁷ SOLANA, Ezequiel: op. cit., pág. 162.

Sus objetivos eran los siguientes: dar conocimiento íntimo de la forma, despertar el sentimiento de lo bello, aumentar la cultura adquirida, dar precisión a las ideas, favorecer la salud, dirigir la voluntad y alcanzar hábitos de atención, exactitud, perseverancia y juicio⁶⁸.

A partir de la reforma de Cygnäus se efectuaron las transformaciones necesarias en el resto de las escuelas del país. La primera en fundarse fue la Escuela Normal de Jyväskylä, luego se establecieron cursos especiales en la Escuela Ekenas (1871), Nykaleky (1873), Sordavala (1881), Heinola (1889) y Kafena (1900).

Suecia fue otro de los países a los que se extendió esta nueva forma de enseñanza, aunque no se declaró obligatorio el trabajo manual como había sucedido en Finlandia, pero sí se hallaba muy generalizado el slöjd o trabajo manual doméstico. Desde 1846 existía en este país una Sociedad de trabajo doméstico. Sus resultados fueron satisfactorios desde el principio y por este motivo se organizó en Gothemburgo un Slöjd, a cuyos talleres, anejos a las Escuelas primarias, eran enviados los niños de diez años para durante un curso ser adiestrados en diferentes trabajos⁶⁹.

El trabajo manual recibió en Suecia un mayor impulso a raíz de una exposición que se presentó en Estocolmo de los trabajos de la Escuela Normal de Jyväskylä (1866), que dirigía Cygnäus. En breve tiempo comenzaron a fundarse otros centros

⁶⁸ Idem, pág. 163.

⁶⁹ Existía una predisposición en Europa para que se desarrollaran sociedades y movimientos a favor del progreso de las artesanías y de las artes y oficios, como veremos más adelante y fue un fenómeno coetáneo.

similares en Suecia. Al año siguiente el Conde Sparre creó la Sociedad del trabajo doméstico en Elfsborg⁷⁰. En su programa promovía la fundación de Escuelas especiales de trabajo manual y la introducción de este sistema en escuelas primarias. A esta iniciativa se unieron otras que expandieron el trabajo manual por toda Suecia y en poco tiempo se encontró establecido en la gran mayoría de los centros, a pesar de que no era obligatorio.

En 1895 se organizó un Congreso de la enseñanza de los países del norte, celebrado en Estocolmo. En este congreso se abogó por la necesidad de introducir esta disciplina en todas las escuelas, además de asentarse los principios básicos de la misma. Con este tipo de formación no se pretendía instruir en un oficio, sino *"que ha de encaminarse á hacer adquirir á los jóvenes una habilidad general de la mano y el conocimiento del manejo de los principales útiles"*⁷¹.

Es decir, no pretendían formar artesanos, sino contribuir al desenvolvimiento mental, moral y físico del alumno, enseñándole orden, atención y continuidad en el trabajo, que por otra parte podía servirle en el futuro, se dedicara a las artes y oficios o no. Es, por lo tanto, un cambio de actitud, el trabajo manual durante este periodo se revaloró, tras la época de desprestigio que había sufrido. Al formar a los estudiantes en esta disciplina se les educaba integralmente, se abarcaban los aspectos físico, mental y moral y, se les hacía apreciar estéticamente el trabajo artesanal que comenzaban a conocer desde sus principios básicos⁷².

⁷⁰ El Conde Sparre era gobernador de la provincia.

⁷¹ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., pág. 328.

⁷² El conocimiento de las formas de hacer podía revalorizar la artesanía, que había vivido desprestigiada.

El impulso de esta enseñanza en Suecia se debía además a las escuelas de maestros que se establecieron por iniciativa privada, como fue la **Escuela de Nääs**.

Nääs era un antiguo dominio señorial del distrito de Elfsborg⁷³, de la provincia de Westrogotia, emplazado en las cercanías de la línea férrea que unía Gothenburgo con Estocolomo.

El filántropo Augusto Abrahamson adquirió el distrito y en él se consagró al mejoramiento moral y material de las clases populares. Allí organizó tres escuelas gratuitas en 1872, en las que estableció dos horas de trabajo manual. Posteriormente, en 1874 fundó una escuela para niñas, en la que se adiestraba a las alumnas en los trabajos domésticos propios de la mujer y también en trabajos en madera. Unos años más tarde (1877) creó una escuela de aprendizaje para jóvenes.

"Por el manejo metódico de los útiles de trabajo, por la hechura de una multitud de objetos sencillos y de aplicación, que forman una serie ordenada y progresiva, adquiere la mano de los educandos habilidad y destreza y los hace aptos para emprender en buenas condiciones á la salida de la Escuela el aprendizaje de un oficio ó para ejecutar sin auxilio de otros los mil trabajos pequeños, pero de grandísimo interés, que ocurren frecuentemente en la vida práctica. Esta ocupación manual, que constituye por sí sola una verdadera gimnástica, restablece, por otra parte, el equilibrio que rompen en nuestras Escuelas, con

detrimento de la salud, los estudios de la naturaleza exclusivamente intelectual y memorista"⁷⁴.

Para poder instruir a todos estos alumnos era necesaria la formación de maestros en la materia -el slöjd-, por este motivo, en 1874 se agregó una clase superior para docentes, que poco a poco se fue transformando y dio lugar a la **Escuela Normal de Nääs**. Ésta quedó definitivamente constituida en 1882. Allí comenzaron a cursar sus estudios maestros y maestras de todas las nacionalidades, bajo la dirección de **Otto Salomon**, que fue el alma de la escuela y un defensor a ultranza de este método educativo⁷⁵.

Este centro fue durante mucho tiempo el único en su género. La formación abarcaba todas las materias de la primera enseñanza, más la pedagogía y el trabajo manual, pero posteriormente se fue especializando, reduciendo su parte teórica a la historia, la pedagogía y la metodología del trabajo manual.

Entre 1875 y 1880 este establecimiento tuvo como objetivo instruir y formar hombres capaces de enseñar en las escuelas de trabajo manual independientes o anejas a las primarias. Los requisitos para ser admitido eran: tener más de dieciocho años, contar con fuerza corporal para ejecutar los trabajos, tener alguna experiencia en el trabajo manual y poseer los conocimientos generales que se exigían al finalizar los estudios en las escuelas suecas. La enseñanza comprendía una parte

⁷³ En este distrito se inició la Sociedad para el trabajo doméstico. Vid. Supra.

⁷⁴ SOLANA, Ezequiel: op. cit., pág. 40.

⁷⁵ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., págs. 328-329.

teórica y otra práctica y el curso era de un año. Las investigaciones que continuamente efectuaban Salomon y su colaborador Johanson fueron imprimiendo a la enseñanza otros rumbos y modificaron su organización a la vez que elevaban su prestigio. Desde 1880 se suprimieron los cursos teóricos y la enseñanza se concentró en el estudio exclusivo del trabajo manual. Los alumnos debían ser maestros titulados que deseaban adquirir los conocimientos prácticos para enseñar el slöjd y se dio al método de enseñanza un carácter puramente pedagógico⁷⁶.

Más tarde se organizaron cursos por temporadas, realizándose en seis semanas. Sólo se admitían a alumnos mayores de 20 años y titulados como maestros. Recibían gratuitamente la enseñanza y el alojamiento, las explicaciones se ofrecían en sueco, alemán e inglés fundamentalmente. En las conferencias, en las que los docentes podían discutir libremente sobre el sistema, explicaba Salomon la pedagogía y los nuevos métodos de enseñanza -pedagogía general, metodología, psicología, higiene, estética e historia de la educación. La parte práctica, impartida en el taller, se realizaba individualmente por los profesores, dirigidos por Salomon. Eran trabajos de construcción de objetos útiles de madera. A estos cursos acudieron muchos maestros de casi todos los países del mundo⁷⁷.

La importancia que adquirió este método se debió a que era principalmente pedagógico y no económico⁷⁸. Su razón

⁷⁶ SOLANA, Ezequiel: op. cit., págs. 47-48.

⁷⁷ De España en 1890 estuvo comisionado Miguel Porcel y Riera. Cit. en GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., pág. 331 y SOLANA, Ezequiel: op. cit., pág. 59.

⁷⁸ Recordemos que Froebel también tenía esta pretensión en sus enseñanzas. Vid. Supra.

fundamental fue: una enseñanza metódica y dirigida por un profesor cualificado, perfecto conocedor de los principios pedagógicos y no por un artesano. Por este sistema la enseñanza del slöjd formaba parte de la educación general, no adiestraba a los discípulos para una profesión, se concentraba la formación en una sola rama que solía ser el trabajo en madera, el más acertado para el objetivo de la educación. Los puntos clave del sistema fueron: 1) enseñanza voluntaria; 2) construcción de objetos útiles y sin ostentación; 3) enseñanza individualizada; 4) no venalidad de los objetos resultantes del trabajo del alumno; 5) ejecución con gusto y exactitud y evitando posturas y esfuerzos contrarios al buen desarrollo físico. Este planteamiento fue aceptado y reconocido por los más insignes pedagogos e incluso se adoptó como forma de enseñanza en otros países.

Del mismo modo a Noruega llegaron los ideales propagados por Cygnäus, recomendándose a los concejos municipales que establecieran escuelas o talleres de trabajo manual junto a las escuelas primarias.

Entre los países nórdicos casi todos siguieron los ejemplos antes citados, a excepción de Dinamarca, pues las escuelas de trabajo fueron resultado de un movimiento peculiar de este país y promovido por Klauson-Kaas a partir de 1866. La enseñanza consistía en el aprendizaje de cierto número de oficios fáciles: cestería, cepillería, marquetería, tallado en madera, etc. Para extender su trabajo se asoció al profesor Rom. Ambos se preocuparon más por la enseñanza del trabajo manual en la vertiente económica, pero gracias a ellos y a los maestros que fueron a Nääs, la enseñanza del slöjd se hizo obligatoria y se propagó por todo el país.

En definitiva, la enseñanza del trabajo manual fue muy importante para el mundo occidental entre los años 60 del siglo XIX y el primer cuarto del siglo XX. Maestros y pedagogos europeos, norteamericanos y sudamericanos visitaron Nääs para conocer este sistema e importarlo a sus respectivos países⁷⁹.

En todos los estados comenzaron a realizarse experimentos en los que se reproducían los diversos modelos nórdicos: danés, sueco o finlandés, aunque el más exitoso fue el sueco, y más concretamente, el ofertado por la Escuela de Nääs.

Alemania comenzó a ensayar los diferentes métodos durante el siglo XIX, a partir de los años 80; aunque había oposición por parte de un gran número de maestros, en un principio se establecieron gracias a la iniciativa privada. En Bélgica también se extendió por los mismos años. Inglaterra ya había tenido promotores de este tipo de disciplinas –Locke-, por tanto la propagación del sistema no halló detractores; en este país tuvo un carácter marcadamente utilitario. Igualmente Suiza se fundió con celeridad en esta nueva forma de enseñanza y, en 1882, muchos maestros helvéticos, por propia iniciativa, comenzaron a introducir en sus escuelas este moderno sistema. Italia puso las bases del trabajo manual en sus instituciones docentes en 1885 y se impulsó con fuerza por todo el país, aunque las escuelas más conocidas fueron las de Ripatransone⁸⁰. También se impuso en Francia, Austria-Hungría, Rusia, Rumania, Portugal, Estados Unidos, México -obligatorio desde 1886-, Chile -desde 1889-, Argentina -desde 1901- y Uruguay -gracias a

⁷⁹ Un ejemplo de ello es Uruguay. Vid. *Infra*. Segunda parte, capítulo 1.

⁸⁰ Sobre estas escuelas vid. Bibliografía.

Henríquez Figueira y Basaldúa-, Japón, India, Suráfrica, Abisinia, Túnez, Argelia, Egipto y Australia.

En España este método se oficializó a partir de 1898⁸¹, por tanto, más tarde que en el resto de países europeos e incluso americanos, aunque esto no implicara en absoluto el desconocimiento del sistema, ni que se estuvieran practicando en centros no oficiales. Como expresaba en 1884 el propio Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza y uno de los promotores de la nueva pedagogía en España:

*"La Institución Libre es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria, no sólo de la educación técnica, sino dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana"*⁸².

Es decir, fuera de la enseñanza oficial, el trabajo manual se estaba promoviendo desde este establecimiento educativo, al ser considerado como un asunto básico dentro de la formación integral del alumno⁸³. Se alzaron muchas voces defendiéndolo: Adolfo Posada, Pedro de Alcántara García, Ezequiel Solana,

⁸¹ R.D. 23 de septiembre de 1898 (Groizard), en el que se reformaban las Escuelas Normales, en el de 6 de julio de 1900 (García Alix) se eliminó de los programas. Más tarde, en el de 17 de agosto de 1901 (Conde de Romanones) se restableció en el grado elemental. El de 26 de octubre (Conde de Romanones) la hizo obligatoria en todos los grados de la primera enseñanza, incluso en párvulos y por lo tanto en todas las Escuelas primarias.

⁸² GINER DE LOS RÍOS, Francisco: *Obras completas. T. XII. Educación y enseñanza*, Madrid, La Lectura, s.f., pág. 155.

⁸³ MOLERO PINTADO, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985, pág. 107.

Eugenio Bartolomé y Mingo, Vicente Castro Legua, etc.⁸⁴, e incluso años antes de su implantación oficial ya se propuso y debatió en el Congreso Nacional Pedagógico (1882), dedicándosele un apartado titulado: *"Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en las escuelas urbanas como en las rurales, y programas y medios que en unas y otras deben emplearse para obtener una educación integral, diciendo en cuáles de los indicados grados y con qué sentido debe darse cabida al trabajo manual"*⁸⁵. El defensor de esta propuesta fue Manuel Bartolomé Cossío, otro de los adalides fundamentales de la Institución Libre de Enseñanza⁸⁶.

La enseñanza del trabajo manual, por tanto, fue uno de los puntos clave de la recuperación de las artes y oficios en todo el mundo, también en España, pues aunque aparentemente no estaban imbricados, en los mismos años se llegaron a conclusiones similares, siempre buscando la mejor instrucción del alumno:

"Educar al niño es despertar en él todas su energías; hacer que se desenvuelvan libremente; fortificarlas perfeccionándolas á la vez y poniéndolas en disposición de que este niño, al convertirse en hombre, pueda realizar su total misión en el mundo. (...).

⁸⁴ Vid. Bibliografía.

⁸⁵ AA.VV.: *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes á esta asamblea seguido de una revista crítica de la Exposición Pedagógica de 1882 publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes. Iniciadora de este Congreso*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1883, pág. 86.

⁸⁶ A este congreso también asistieron personajes como Francisco Alcántara, que más adelante fundó la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Vid. *Infra* Segunda parte. Capítulo 3.

*La educación, por tanto, capacita al hombre para la vida, esto es, lo provee de condiciones adecuadas,...*¹⁸⁷.

Para que la formación fuera completa se integraba al sistema la gimnasia, el dibujo, los trabajos manuales, el contacto al aire libre, etc.:

*"No hay libro que más enseñe que el libro de la naturaleza, ni teoría más segura que la que uno mismo se forma después de haber experimentado (...). La práctica, antes que la teoría, el hacer, antes que el decir, la manipulación del objeto para mejor conocerlo: esta es la clave de los adelantos en los Estados Unidos y en Alemania, Inglaterra y Bélgica,..."*¹⁸⁸.

Factores como la naturaleza, el aire libre⁸⁹, los oficios, fueron utilizados y querían incorporarse a la enseñanza tanto en los niveles superiores como en los inferiores. Todas fueron ideas que surgieron a partir de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, pero que en España se llevaron a cabo gracias a la Institución Libre de Enseñanza. Ciertamente también se estaba aplicando en otros países, pues España iba a la zaga, aunque, durante estos años se adelantó en muchos terrenos, sobre todo en el educativo y en el concepto de la vida y la cultura.

Adolfo Posada en 1899 también entendía la necesidad de incorporar, como se estaba haciendo, el trabajo manual en las

⁸⁷ BARTOLOMÉ Y MINGO, Eugenio: "El trabajo manual en la obra de la educación", en *La Escuela Moderna* Año XII, nº 132, Madrid, marzo 1902, pág. 188.

⁸⁸ Idem, nº 133, abril 1902, pág. 283.

⁸⁹ En este periodo se generaron gran número de centros en los que se potenciaba la enseñanza al aire libre como método pedagógico e higiénico. Los centros que estudiamos en

escuelas. Posada comentaba que este tipo de enseñanza era noble y útil, que ya no se despreciaban como hasta entonces las labores que exigían un esfuerzo corporal, y ponía como ejemplo de enseñanza la de John Ruskin:

*"No hace mucho, en Oxford, Ruskin llevaba á sus discípulos á las cercanías de la ciudad, entreteniéndose todos en arreglar un camino para enseñarles así la dignidad del trabajo manual"*⁹⁰.

El trabajo manual fue una disciplina que interesó tanto en la enseñanza primaria como en la artística e industrial, pues tenía unas singularidades que la hacían beneficiosa en estos ámbitos. Del mismo modo en estos años la enseñanza técnica y artística comenzó a tener relieve.

En Estados Unidos se difundió con rapidez el trabajo manual y aquí es donde más se apreció la unión entre este sistema y la formación artística y profesional⁹¹.

Este tipo de enseñanza nos conduce a otro asunto que ocupó buena parte del siglo XIX, que se extendió por todo Occidente y que estaba ligado a la revolución industrial y a la necesidad de mejora de la enseñanza y del trabajo manual, además de a la recuperación de las identidades culturales de cada nación. Nos referimos al movimiento *Arts & Crafts*, que tuvo repercusiones en gran número de países y que postuló por

la segunda parte casi todos promovieron este tipo de contacto natural.

⁹⁰ POSADA, Adolfo: "Una enseñanza necesaria. El trabajo manual en las escuelas", en *Los lunes de El Imparcial*, Madrid, 13 de febrero de 1899.

⁹¹ Por este motivo lo analizamos después de considerar a Ruskin, Morris y el movimiento *Arts & Crafts*.

una enseñanza adecuada de las artes y oficios, que divulgó experiencias de diversa índole por toda Europa y América. La Bauhaus fue una de sus últimas consecuencias y entre ésta y los primeros centros creados en Francia e Inglaterra existieron ensayos en territorios europeos y americanos. Algunos de ellos los consideramos en la segunda parte de nuestro trabajo.

Las artes y oficios, la nueva enseñanza artística y la recuperación de la identidad nacional

Como se ha podido observar en las páginas precedentes, los siglos XVIII y XIX fueron de gran importancia para el desarrollo vital de la edad contemporánea: la época de la consolidación de los estados nacionales. Fue un periodo turbulento, de grandes cambios y de concienciación. La revolución industrial marcó el desarrollo económico de los diferentes pueblos y enfatizó la desigualdad entre el mundo desarrollado y los países que no conseguían prosperar, que no pudieron incorporarse a tiempo a esta evolución, distiguiéndose cada vez más los países coloniales de los colonizados: un imperialismo que, en muchos casos, se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. Por otro lado, la educación comenzó a desligarse de las rígidas normas que se cernían sobre los alumnos y que habían convertido la escuela en establecimientos luctuosos, temidos e insalubres, lugares en los que se almacenaba niños tratados como adultos, a los que se amedrentaba y saturaba con conocimientos hueros y faltos de interés, especialmente por el planteamiento memorístico que imperaba en todas las escuelas. Stefan Zweig, escritor austríaco, en sus memorias recordaba con tristeza sus años escolares:

"Para nosotros, la escuela era una obligación, una monotonía tediosa, un lugar donde se tenía que asimilar, en dosis exactamente medidas, la "ciencia de todo cuanto no vale la pena saber", unas materias escolásticas o escolastizadas que para nosotros no tenían relación alguna con el mundo real ni con nuestros intereses personales. Era

*un aprendizaje apático e insulso, dirigido no hacia la vida sino al aprendizaje en sí, cosa que nos imponía la vieja pedagogía. Y el único momento realmente feliz y alegre que debo a la escuela fue el día en que sus puertas se cerraron a mi espalda para siempre*⁹².

Zweig vivió su escolaridad en los últimos años del siglo XIX y principios del XX, que fueron lustros en los que la pedagogía infantil estaba cambiando, aunque muy lentamente: comenzó a vislumbrarse que el niño debía ser tratado como tal y que la enseñanza debía adecuarse a su propia evolución, que debía dársele libertad y que no sólo había que instruir su mente, sino también su cuerpo, de ahí la prioridad de incorporar disciplinas como el dibujo, la gimnasia y los trabajos manuales; se percibió la necesidad de estar en contacto con el medio ambiente, el aire limpio y libre⁹³. En la naturaleza se aprende más rápido, sobre todo aquellos asuntos relacionados con ella. Todas estas máximas van acercando la enseñanza al infante. La visión de la escuela evolucionaba favorablemente y este progreso también se dio en las enseñanzas artísticas, que durante este periodo atravesaban una crisis.

Uno de los problemas que surgieron en el XVIII fue la educación del artesano: los gremios habían perdido el rigor y la

⁹² ZWEIG, Stefan: *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*, Barcelona, El Acantilado, 2001, págs. 51-52.

⁹³ Las teorías de Rousseau, Pestalozzi y Froebel marcaron la pauta, aunque se fue haciendo la transformación de manera pausada y no siempre al unísono.

calidad de antaño, las artesanías estaban mal consideradas y existía un gran divorcio entre artes plásticas y artes aplicadas; todos estos problemas se fueron agravando. En la centuria del XIX se tomó mayor partido por la artesanía e incluso se planteó la vuelta a la enseñanza del taller, al acercamiento entre discípulo y maestro. El método educativo de la Academia - aprendizaje a través de copia de modelos y desprecio hacia la naturaleza- se había puesto en tela de juicio al no ser el más adecuado para este momento:

"prefería enseñar a dibujar a mis alumnos de tal modo que aprendieran a amar la naturaleza que enseñarles a ver la naturaleza de tal modo que aprendiera a dibujar. Es también, sin duda, más importante para los jóvenes y los estudiantes no profesionales el saber apreciar el trabajo de otros que el obtener ellos mismos una gran destreza artística. Ahora bien, los métodos de dibujo que se enseñan de ordinario no responden a esa capacidad de enjuiciar"⁹⁴.

Además, la situación de las artesanías empeoraba por momentos, no sólo por la destrucción del gremio y de muchos de sus sistemas tradicionales de enseñanza, sino también por la aparición de la máquina que dificultó -en un principio- una mejoría del sector. Los países que antes se industrializaron, como fue el caso de Inglaterra, fueron los primeros en comprender la gravedad de los problemas suscitados, así emergieron los primeros teóricos que intentaron resolver las dificultades.

⁹⁴ RUSKIN, John: *Técnica de dibujo*, Barcelona, Laertes, 1999, pág. 19. El texto original fue escrito en 1857.

Debemos reseñar que, si bien a partir de la Ilustración se intentó desmontar el sistema gremial europeo, sobre todo después de la Revolución Francesa -aunque no se consiguió completamente-, en la centuria siguiente surgieron diversas iniciativas de fomento de la artesanía que reflejaban la nueva conciencia sobre su necesaria regeneración. Incluso en el ámbito artístico y en el seno de las academias, a comienzos del XIX, se detectaron movimientos de rechazo a la educación académica y en defensa de la **vuelta al taller**, aunque sin renunciar al nivel social superior alcanzado por los artistas plásticos frente a los artesanos.

Destacan especialmente dos experiencias, una en el ámbito centroeuropeo y otra en el británico. Los **Nazarenos** se opusieron en 1809 a la pedagogía de la Academia de Bellas Artes de Viena y reclamaban que debía prevalecer la maestría frente a la formación académica, el taller como síntesis de la enseñanza medieval. Unos años después, los **Prerrafaelistas**, interesados igualmente por el Medievo, rechazaron la formación académica, que estimaban demasiado rígida y clásica.

Los **Nazarenos, o Hermandad de San Lucas**: en 1809, seis estudiantes de la Academia de Bellas Artes de Viena, entre los que sobresalían Friedrich Overbeck y Franz Pforr, se opusieron a la pedagogía de su director, Fügner, que imponía una estrecha formación clasicista. Defraudados por este sistema didáctico, comenzaron a interesarse por las obras de los alemanes primitivos; su principal idea era la "Verdad" frente a la "manera académica", verdad en el arte y en la religión. *"Para acercarse a su ideal consideraban que el dibujo vulgar era*

*mucho más valioso que las clases académicas*⁹⁵. Marcharon a Roma y allí practicaron el dibujo del natural por las tardes en una "academia", utilizando el término en el sentido original que le habían dado los italianos. Su gran ideal era la creación de una auténtica escuela, con un gran maestro y una relación personal entre éste y sus discípulos.

Fue el primer movimiento de rebeldía contra las academias que intentó dar mayor importancia a la maestría y al taller, como síntesis de la enseñanza que se procuraba en el Medievo. Después de esta hermandad vendrían otras, con similares ideas, como el prerrafaelismo inglés.

Los **Prerrafaelistas** surgieron en 1848 y con sus planteamientos pretendían comunicar un mensaje. Por este motivo se alejaron de los temas anecdóticos y se dedicaron plenamente a asuntos de importancia social. Los argumentos fueron escogidos entre la leyenda y la literatura de la Edad Media, la Biblia, Shakespeare y también autores contemporáneos, aunque siempre alumbrados de forma simbólica y moralizadora⁹⁶. Buscaban su inspiración en la verdad de la naturaleza y por ello pintaban siempre del natural, sin modelos interpuestos. Al igual que los nazarenos, estaban interesados por el Medievo y luchaban contra el academicismo y su manera de educar, que creían demasiado rígida y clásica, mientras que ellos propugnaban un mayor acercamiento entre estudiante y maestro, además de una considerable libertad creadora.

⁹⁵ PEVSNER, Nikolaus: *Las Academias de Arte: Pasado y presente*, Madrid, Cátedra, 1982, pág. 143.

⁹⁶ METKEN, Günter: *Los prerrafaelistas*, Barcelona, Blume, 1982, pág. 9.

Tonia Raquejo explica al respecto:

"Vagamente pretendían unir las artes visuales a la literatura, y como su propio nombre indica, reivindicar la pintura anterior a Rafael, lo que equivalía entonces a defender una pintura en contra de la reglamentada por la Real Academia; esto es, una pintura basada en la representación directa de la naturaleza sin atenerse a modelos fijados (como lo era el propio Rafael) o cánones de belleza"⁹⁷.

Se trataba fundamentalmente de una rebeldía contra la Academia: su forma de expresarse, su didáctica e incluso su manera de vivir y sentir. Era el mismo sentimiento que ya hemos observado en los nazarenos alemanes, y que en la hermandad prerrafaelista caló hondo: llegó a artistas que posteriormente fueron claves en el desencadenamiento de la lucha entre bellas artes y artes aplicadas.

Antes de hablar del movimiento que continuó la labor comenzada por los prerrafaelistas, hay que advertir que el problema de la artesanía y el maquinismo -no evidentemente el de la lucha contra la Academia, que se desenvolvería en otra dirección- también preocupó a escala gubernamental en Inglaterra, ya que existió una fuerte censura por las perniciosas consecuencias que estaba acarreando el maquinismo y con las que la sociedad se encontraba. Pero no sólo hay que destacar las protestas, sino también advertir que el problema derivaba de la

⁹⁷ RAQUEJO, Tonia: "Ruskinismo, Prerrafaelismo y Decadentismo", en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, Vol. I, Madrid, Visor-La balsa de la Medusa, 1996, pág. 403.

carencia que hubo de escuelas de dibujo provinciales y municipales en Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XVIII, a diferencia de otros países como Francia, Italia y Alemania, en los que existía un mayor número de establecimientos docentes.

A partir de 1835 se nombró una Comisión Parlamentaria que recomendó la apertura de centros similares en Inglaterra, tras un profundo estudio de la situación continental. Por este motivo se abrió en 1837 una Escuela Normal de Diseño en Londres que impartía cursos de dibujo elemental y dibujo aplicado a varias industrias, aunque la práctica seguía desatendida. Los prerrafaelistas desearon cooperar en este terreno, por ejemplo, William Dyce intentó montar un telar en 1838 en este centro, pero tuvo que suprimirse en 1840 por falta de estudiantes⁹⁸.

Un dato importante es que en toda Gran Bretaña antes de 1851 había unas veinte escuelas de este tipo, cifra que fue aumentando progresivamente a partir de esa fecha; 1851 fue el año más productivo⁹⁹ en cuanto a fundaciones, mientras que a partir de ahí y hasta 1872, el incremento fue menor¹⁰⁰.

En ese tiempo en que las artes aplicadas vivían momentos de incertidumbre, pero sobre todo clamaban por evolucionar, debemos hablar de uno de sus promotores más eficaces: **John**

⁹⁸ Cit. en PEVSNER, Nikolaus: op. cit., págs. 166-167.

⁹⁹ 1851 fue el año de la Exposición Universal de Londres, en la que se apreció el fracaso o la poca evolución de las artes aplicadas en muchos países, entre otros, la más perjudicada fue sin duda Inglaterra.

¹⁰⁰ Cit. en SEMPERE Y MIQUEL, Salvador: "Aplicación del Arte á la industria. Las escuelas inglesas para la enseñanza del dibujo", en *Revista de España* t. 32, nº 126, Madrid, 1873, pág. 216. Sobre las escuelas que llegaron a crearse en Inglaterra, ver el apartado dedicado

Ruskin (1819-1900). Estuvo muy vinculado al prerrafaelismo y fue un personaje precursor e influyente, artista y crítico de arte, muy interesado por mejorar la cultura y el arte de su país. Atraído especialmente por el gótico, la naturaleza y el arte de Turner, despreció sin vacilar los peores aspectos de la industrialización. Sus ideas inspiraron el movimiento de las *Arts & Crafts* y estuvo muy ligado a la protección de edificios antiguos. Hombre muy activo, Ruskin fue además un gran maestro, enseñó en el Working Men's College de Londres (1854), escribió un manual de enseñanza del dibujo para alumnos sin maestro: *Técnica del dibujo* (1857), y posteriormente fue profesor de Bellas Artes en la Universidad de Oxford (1869-1879). En todas estas instituciones y en su pensamiento desafió las ideas establecidas sobre arte y educación. Además creó el gremio de San Jorge, del que fue el primer maestro en 1878¹⁰¹.

Pensador de gran relevancia, sus escritos influyeron en gran número de países, es más, sus teorías llegaron pronto a América gracias a su amigo Charles Eliot Norton, que difundió su obra -se conocieron en 1856-. Ruskin se interesó tanto por la arquitectura como por el diseño industrial: atribuyó la decadencia del arte a las modernas fábricas por su modelo de producción mecánica y su división del trabajo, que impedía la genuina relación entre trabajo y trabajador. Estaba en contra de la labor manufacturada, que para él no era arte, ya que había que acercarse al origen de la naturaleza para que ésta sirviera de modelo, pues comprendía la importancia de los ritmos orgánicos en la creación de órdenes artísticos. Ruskin opinaba

a este tipo de centros. Vid. *Infra*.

¹⁰¹ Sobre este gremio y su sistema educativo Vid. X. (GINER DE LOS RÍOS, Francisco): "El código escolar de Mr. Ruskin", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año VIII, nº 174, Madrid, 15 de mayo de 1884, pág. 142.

que la máquina era monotonía y ésta equivalía a muerte. Asimismo rechazaba la imitación, porque ofrecía una visión falsa de las cosas y proponía que el hombre se mantuviera fiel a la naturaleza. Ruskin consideraba que el uso de la máquina rompía el vínculo entre el hombre creador y su obra, pues la mano es la transmisora de vida al objeto.

Sus teorías sobre la máquina y el arte influyeron en sus seguidores, aunque pronto se intentó encontrar un punto de equilibrio entre el maquinismo y el antimaquinismo.

Sus teorías educativas fueron muy estimadas en su momento y en España las dio a conocer Francisco Giner de los Ríos a través de un artículo publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en mayo de 1884. Ruskin había propuesto un código educativo para el gremio de San Jorge - según especificaba Giner de los Ríos-:

"La escuela pública debe tener un jardín, un campo de juego y un pedazo de tierra cultivable a su alrededor, todo ello bastante espacioso para ocupar a los niños al aire libre el mayor tiempo posible, y siempre que éste lo permita; una biblioteca, en donde aquellos que se interesen realmente por leer puedan aprender este arte por sí mismos, y tan perfectamente como quieran, ayudándose unos a otros sin perturbar al maestro; un laboratorio suficientemente completo, dotado de ejemplares de todas las sustancias usuales de la Naturaleza, y donde puedan presenciar los más elementales experimentos químicos, ópticos y neumáticos; por último, y según la importancia y proporciones de la escuela, uno o varios talleres para el

*trabajo manual -siempre uno de carpintería, y en los mejores, otro de alfarería. En cuanto a los asuntos que deben enseñarse a los niños son: en general, la música, la geometría, la astronomía, la botánica y la zoología; el dibujo y la historia, a los que tengan aptitud para ello; y a todos, sin excepción de capacidad, edad ni grado, las leyes del honor, el hábito de la verdad, la virtud de la humildad y el goce de la vida*¹⁰².

Giner opinaba que el pensamiento de Ruskin aún estaba basado en los moldes tradicionales de la enseñanza inglesa, si bien sus ideas fundamentales le parecían muy sugestivas¹⁰³.

En todo caso Ruskin tenía muy claro que la enseñanza que se estaba ejerciendo sobre el dibujo no era útil, por este motivo creó su propio método y lo introdujo en los centros en los que fue profesor y a través de su manual.

Es conveniente retrotraernos y recordar el antiacademicismo de los nazarenos y prerrafaelistas, pues conectando con ellos y con Ruskin surgió con fuerza una nueva forma de ver la educación artística, también germinada del concepto artesanal de la Edad Media: es el movimiento llamado

¹⁰² Ibídem. También citado en GINER DE LOS RÍOS, Francisco: *Obras completas. T. XVII. Ensayos menores sobre educación y enseñanza, T.II*, Madrid, La Lectura, 1927. Para Ruskin la enseñanza de la lectura y escritura no eran importantes, ni tampoco las disciplinas habituales. Todas ellas las aprenderían los alumnos si estaban interesados. Posteriormente Morris sería de la misma opinión. Vid. MORRIS, William: *Noticias de ninguna parte*, Barcelona, Taifa, 1984.

¹⁰³ X. (GINER DE LOS RÍOS, Francisco): "El código escolar ...", op. cit., pág. 142. Giner escribió este artículo antes de que él y Cossío participaran en 1884 en el Congreso Pedagógico de Londres y visitaran Eton y Oxford. En este viaje pudieron conocer a Ruskin, aunque no se tiene completa certeza, pues no hay alusiones claras a un encuentro, aunque sí pudieron apreciar su obra de forma más directa. Lo cierto es que estaban interesados en su método.

Arts & Crafts (comienza a partir del siglo XIX), cuyo padre espiritual fue **William Morris** (1834-1896), artista muy cercano al prerrafaelismo y continuador de las ideas de Ruskin. Este autor repudió el concepto de Bellas Artes y se basó en el ideal del gremio medieval en el que los artesanos diseñaban y ejecutaban su obra. Para Morris el arte era parte esencial del bienestar humano, y la educación auténtica consistía en descubrir para qué servía cada persona y en ayudarla en su camino, porque el objetivo principal de la formación era el desarrollo de las capacidades individuales, no el hacer dinero exclusivamente¹⁰⁴. Además comentaba:

"... lo que exijo es una educación liberal, es decir, participar de los conocimientos del mundo, según mi capacidad, inclinación o inteligencia, bien sean históricos o científicos; pero también participar de la habilidad manual que existe en el mundo, ya sea mediante un arte industrial o mediante las bellas artes: pintura, escultura, música, teatro, etc. Exijo que se me enseñe, si puedo aprenderlo, más de un solo oficio que ejercer en beneficio de la comunidad. Podréis pensar que es una exigencia demasiado amplia, pero estoy convencido de que no es demasiado amplia si la comunidad debe obtener algo de mis capacidades específicas, y si no vamos a ser todos reducidos al mismo rasero de mediocridad, tal como ocurre ahora, exceptuando a los más fuertes y resistentes de entre nosotros"¹⁰⁵.

¹⁰⁴ MORRIS, William: "Trabajo útil o esfuerzo inútil", en *Arte y sociedad industrial*, Valencia, Fernando Torres, 1975, págs. 101-102. Como podrá apreciarse en la Segunda Parte, la cuestión de la cualificación del alumnado va a permanecer en todas las escuelas que se crearon con nuevas intenciones pedagógicas.

¹⁰⁵ MORRIS, William: "Cómo vivimos y cómo podríamos vivir", en *Arte ...*, op. cit., págs. 168-

Su ideal de artesanía universal y su glorificación de la habilidad manual resultaron utópicos en la medida que caminaban contracorriente a la moderna producción mecanizada. Pero su obra produjo frutos duraderos en Inglaterra y fuera de ella, especialmente debido sobre todo a su insistencia en la importancia social del diseño y de la buena artesanía.

Sus ideas fueron fundamentales para la evolución de las bellas artes y las artes y oficios en Europa y Estados Unidos. William Morris no era un educador en esencia, sino un hombre socialmente preocupado por el arte, que buscó remedio a un problema como era la relación de éste con la industria en aquel momento. Además, sus opiniones sobre la educación artística despertaron vivo interés, por ejemplo, con respecto a las diferentes enseñanzas recibidas por las distintas escalas sociales:

*"Actualmente toda la educación se encamina al objetivo de adaptar a las personas a sus lugares en la jerarquía del comercio: unos, como amos; otros, como trabajadores. La educación de los amos es más ornamental que la de los trabajadores, pero también es comercial; e incluso en las universidades de renombre aprender se tiene en poco, a no ser que a largo plazo ese conocimiento **dé dinero**"¹⁰⁶.*

Pero no sólo criticaba estas situaciones sino que además aportaba soluciones:

169.

¹⁰⁶ Idem, pág. 101.

"La educación auténtica es algo totalmente distinto, y consiste en descubrir para qué sirve cada persona y en ayudarla a lo largo del camino para el que está inclinada. (...), porque el objetivo principal de la educación sería, por encima de todo, el desarrollo de las capacidades individuales, en vez de ser, como ahora, la subordinación de todas las capacidades al gran objetivo de "hacer dinero" para sí mismo o para el dueño. La cantidad de talento e incluso de genio que el sistema actual aplasta y que sería liberado por el nuevo sistema, convertiría nuestro trabajo diario en algo fácil e interesante"¹⁰⁷.

En definitiva, proponía una mejora de la enseñanza, pretendía que los más capacitados para algún trabajo se formaran y se les estimulara a continuar, mientras que criticaba el escaso valor que se prestaba hacia las cualificaciones personales, pues impedía que el aprendizaje y el trabajo resultante tuvieran la calidad adecuada. Estos argumentos se continuaron reivindicando en los nuevos sistemas educativos que se implantaron, sobre todo a partir de comienzos del XX: se luchó por apreciar las cualidades del alumno y potenciarlas.

Lily Litvak comenta al respecto de la figura de William Morris que extendió la influencia de Ruskin, especialmente en el ramo de las artes decorativas: organizó talleres de labores manuales en los que se trataba de unificar los conceptos de trabajo y placer, de utilitarismo y arte. Se oponía -al igual que lo había hecho Ruskin- a la noción del arte por el arte, que era fundamentalmente elitista. Su idea era retornar a la concepción

¹⁰⁷ Idem, págs. 101-102.

medieval del artista como artesano y encontrar un arte sincero del pueblo y para el pueblo que embelleciera la vida cotidiana¹⁰⁸.

Lily Litvak continúa explicando la figura de Morris:

*"En cierta forma, el medievalismo en que irremisiblemente cayó Morris fue en gran parte motivado por su ideal de sinceridad, pues en los objetos que él fabricaba, deseaba restituir a cada material su verdadera función y valor, y a cada artesano su sentido humano y artístico. En su novela utópica **News from Nowhere** Morris describió la ciudad ideal del futuro. Un lugar donde el arte tenía una función total, desde el embellecimiento de cada objeto y de cada detalle hasta la planificación de toda la ciudad. En esta utopía Morris delineó su teoría de un verdadero socialismo no solamente como sistema económico, sino como verdadera ética en la vida humana, regulando la religión, la conducta y el sentido artístico"*¹⁰⁹.

La novela *News from Nowhere* (*Noticias de Ninguna Parte*) es sorprendente, ya que en ella se descubre el pensamiento de Morris tanto en el terreno educativo, como en el artístico y en el político. En esta obra él planteaba una sociedad soñada, feliz y utópica¹¹⁰, que transcurría en el "lejano" siglo XXI, en la que no existía el dinero, se envejecía lentamente, las artes manuales eran valoradas como uno de los mayores dones y en la que el

¹⁰⁸ LITVAK, Lily: *Transformación industrial y literatura en España (1895-1905)*, Madrid, Taurus, 1980, págs. 21-22.

¹⁰⁹ Idem, págs. 22-23.

¹¹⁰ Este tipo de obras, en las que se especula sobre un mundo diferente y en el que las artes tendrían otro tipo de relevancia, se extendió como fórmula y entre los pensadores iberoamericanos que estudiamos existen algunos ejemplos muy atrayentes, como *Historia Kiria* de Pedro Figari y *Eurindia* de Ricardo Rojas.

arte tendría una gran importancia y la educación evolucionaría con el hombre, sin necesidad de escuelas o lugares de aprendizaje. Los niños se instruirían sin pasar por un sistema de enseñanza como el que conocía Morris y del que tenía tan mala opinión: existiría una educación por intereses, dentro de la evolución de cada persona, y sería libre; aunque se primaran los valores manuales, todos serían personas de gran cultura¹¹¹.

En este sentido era clarificadora la opinión que le merecía la educación en el siglo XIX a uno de sus personajes:

"... cuando "la lucha por la vida" -...- reducía la "educación" para la mayor parte de las gentes a una mezquina dosis de conocimientos inexactos, a algo que debían ingerir los principiantes en el arte de vivir, quisieran o no, tuviesen o no hambre, a una materia digerida y triturada tantas veces que se transmitía de individuo a individuo, sin ninguna utilidad práctica"¹¹².

También es expresivo el siguiente párrafo:

"Toda la teoría de la llamada educación consistía en considerar como una necesidad el hacer entrar unos conocimientos en la mente del niño, acompañados de unos verbalismos tenidos por inútiles, y sino, no había instrucción; no había otro remedio, pues a esto empujaba la pobreza. Todo esto ha concluido, ya no estamos

¹¹¹ Sobre este texto existe un análisis presentado en 1921 por M. Fernier para la revista *L'Education* y posteriormente publicado en España: FERNIER, M.: "Las ideas de William Morris sobre la educación de los niños", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* Año XLV, nº 741, Madrid, 31 de diciembre de 1921, págs. 353-358.

¹¹² MORRIS, William: *Noticias de Ninguna Parte*, Barcelona, Taifa, 1984, pág. 70.

oprimidos, y la cultura se encuentra al alcance de cuantos quieran buscarla. Y como en esto y en todo hemos llegado a ser ricos, podemos dejar tiempo al crecimiento"¹¹³.

En definitiva, un proyecto educativo que reprochaba la poca libertad del sistema anterior y proponía una vida sin opresión y con los valores culturales potenciados por la propia moral humana.

Por esta utopía luchó William Morris y debido a ella, junto con otros artistas y arquitectos creó su propia empresa, con la que ambicionaba lograr los objetivos que se había propuesto. La firma Morris, Marshall and Faulkner, compuesta por estos diseñadores ingleses, comenzó a funcionar en 1861.

El movimiento *Arts & Crafts* se apoyó fundamentalmente en sus fundadores, especialmente en las figuras de John Ruskin y William Morris, aunque también puede hablarse de A.W. Pugin (1812-1852), que fue otro de sus importantes defensores. Este movimiento intentaba unificar las artes, como había ocurrido en el medievo y no solamente eso, sino que además pretendía la vuelta al taller y a las tradiciones artísticas anteriores a la Academia. Favorecía las artes aplicadas y su potenciación. En un principio, defendieron su fabricación manual, aunque lentamente fueron cambiando el concepto, a partir de su adecuación a la técnica.

¹¹³ Idem, pág. 71.

Ruskin y Morris fueron definiendo el movimiento de las *Artes y Oficios*, éste luchó por revitalizar la artesanía y las artes aplicadas durante la era de crecimiento de la producción en masa. Morris y sus seguidores pretendían atacar la esterilidad y la fealdad de los productos de las máquinas, anhelaban una mejora de los diseños; sin embargo Morris no logró su mayor aspiración: abaratar el producto, pues debido a su exclusividad, sus manufacturas se encarecían y, por lo tanto, el pueblo no podía adquirirlas. Así pues, no pudo conseguir que el arte que ellos proponían fuera popular: fue una de las mayores contradicciones de este movimiento.

A finales de siglo muchos de los seguidores de las *Arts & Crafts* terminaron admitiendo la máquina dentro del proceso artístico, aunque siempre con ciertas limitaciones. Un ejemplo de ello fueron las reflexiones vertidas por Oscar Wilde:

"El arte que queremos es el arte basado en todas las invenciones de la civilización moderna y que sirva a todas las necesidades de la vida del siglo diecinueve.

¿Creéis, por ejemplo, que formulamos objeciones al maquinismo? Os digo que lo veneramos: lo reverenciamos cuando hace el trabajo que le corresponde, cuando alivia al hombre de una labor innoble y cruel, no cuando intenta hacer lo que sólo resulta valioso cuando es realizado por las manos y los corazones de los hombres. Desechemos, en absoluto, los adornos hechos a máquina: son malos y sin valor y feos. Y no confundamos los medios de la civilización con su fin: la máquina de vapor, el teléfono y cosas semejantes, son elementos maravillosos, pero recordad que su valor depende enteramente de los usos

*nobles que se les den, del espíritu noble con que los usemos, no de las cosas mismas*¹¹⁴.

En definitiva, defendía que la máquina debía ayudar al hombre, sin ir más allá, porque si no su arte no tendría valor. Se trataba de un punto intermedio entre el maquinismo y el antimaquinismo, ya que habían comprendido que éste no era positivo tomado de forma absoluta.

Pero además a Wilde le preocupaba la enseñanza del artesano y comentaba estas cuestiones en algunos de sus artículos. Él también planteó cómo debía ser la educación del obrero en una escuela de arte:

*"Ya que queréis producir en vuestro obrero un nivel y canon permanente de gusto, éste debe tener a su lado, y ante él, especímenes del mejor arte decorativo del mundo, a fin de que podáis decirle: "Esto es buena labor. La realizaron, hace muchísimos años, griegos, o italianos, o japoneses, pero es eternamente joven, porque es eternamente hermosa." Trabajad con ese espíritu y podréis estar seguros de obrar bien. No imitéis aquéllo: trabajad en cambio con el mismo amor, la misma veneración, la misma libertad imaginativa. Debéis enseñarle a vuestro obrero el color y el dibujo, debéis enseñarle que los colores hermosos son los graduados y que los colores chillones son la esencia misma de la vulgaridad"*¹¹⁵.

¹¹⁴ WILDE, Oscar: "El Arte y el Artesano", en *El crítico como artista. Ensayos*, Buenos Aires, Espasa-Calpe Argentina, 1946, pág. 186.

¹¹⁵ Idem, pág. 188.

Y sobre el artesano y el artista y su necesidad de unión comentaba:

"El nuestro ha sido el primer movimiento que ha reunido al artesano y al artista, porque recordad que separando al uno del otro aniquiláis a ambos: despojáis al uno de todo motivo espiritual y de toda alegría imaginativa, y aisláis al otro de toda verdadera perfección técnica"¹¹⁶.

Todas estas ideas formaron, sin duda alguna, un estilo no sólo de pensamiento sino también de vida¹¹⁷, que debe tenerse en cuenta para todo el siglo XIX inglés y también para los lugares en los que se difundió, como fue el caso de Alemania, donde tuvo especial incidencia.

Otros países también vivieron este fenómeno de la máquina y las artes, así, en el continente encontramos a teóricos importantes como el francés **L. de Laborde** y el alemán **Gottfried Semper**.

El caso francés tiene concomitancias con lo anteriormente expuesto sobre la artesanía, pues aunque Francia estaba más capacitada debido a la pervivencia de su tradición artesana, se sentía amenazada por la competencia de otros países y por tanto abogaba por una mejor preparación para el arte industrial, como idea prioritaria. El problema radicaba en la inexistencia como clase del artesanado y en la escasa importancia dada a este tema por los artistas. Para mejorar la situación, el gobierno

¹¹⁶ Idem, pag. 192.

¹¹⁷ No debemos olvidar cómo, por ejemplo, William Morris realizó dentro de la práctica que él pregonaba su propia casa -The Red House- gracias a un arquitecto amigo, Philip Webb. Mackintosh y la Escuela de Glasgow son otro ejemplo de este sentimiento.

debía ayudar a las escuelas. Se pensó que el dibujo debía aprenderse a la vez que la escritura y Laborde -uno de los teóricos más importantes en este momento- recomendaba una enseñanza parecida a la que se había aplicado antiguamente en los gremios y talleres.

Laborde, a diferencia de los ingleses de la primera generación -Ruskin y Morris, por ejemplo-, fue partidario de la máquina si servía para crear ocio. Semper opinaba en el mismo sentido que Laborde, siempre que se usara la máquina de manera responsable y razonable. Ambos en cambio desaprobaban su uso imitativo. También Semper consideró necesaria una reforma de la educación artística: era partidario de no separar la enseñanza de las Bellas Artes y de las Artes Decorativas. Tampoco hay que olvidar las opiniones del galés Owen Jones, que coinciden con las anteriormente mencionadas¹¹⁸.

Owen Jones (1809-1874), arquitecto y diseñador galés, fue un hombre muy interesado en la cromolitografía y en los diseños ornamentales, además de uno de los pensadores que con sus escritos acercó el arte y los motivos decorativos al obrero. En 1830 viajó por Oriente y conoció de primera mano el arte de aquellos pueblos, que le atraían vivamente. En 1851 estuvo implicado en la Exposición Universal de Londres -fue superintendente de la misma- y participó en la decoración de los patios egipcio, griego, romano y de la Alhambra del Crystal Palace, después de que éste fuera trasladado a Sydenham al finalizar la muestra. En estos años, entre los artesanos se intentaba establecer unos elementos básicos y, el propio Owen

Jones dio la clave al reunir cuidadosamente los motivos decorativos de todos los países y lugares en su publicación: *La gramática del ornamento - The grammar of ornament-* (1856)¹¹⁹. Con posterioridad se editaron obras seguidoras de ésta: la más temprana y en una línea similar, aunque pensada como muestrarios básicos para los industriales y su enseñanza, fue el *Álbum enciclopédico-pintoresco de los industriales* de Lluís Rigalt (1857); en él se condensaba el espíritu de las primeras grandes exposiciones de productos industriales de "*maridar lo que es útil con lo que es bello, en la producción de bienes industriales*"¹²⁰. Posteriormente aparecieron otros repertorios con aplicaciones más modernistas, como la presentada por Eugène Grasset en 1896, *La planta y sus aplicaciones ornamentales*, tratado de botánica decorativa centrado en el estilo modernista, pues para Grasset la "*planta es un medio de estilización, el punto de partida de un modo de expresión nuevo y adecuado a los tiempos modernos*"¹²¹.

La Gramática del ornamento de Jones causó sensación, sobre todo con posterioridad en los países latinoamericanos, que intentaron buscar los motivos decorativos fundamentales de su arte. En la primera mitad del siglo XX se dieron en estos países creaciones similares en las que se apreciaba el arte y sus raíces: Best (1923), Izcue (1926) y Rojas (1930)¹²².

¹¹⁸ Cit. en PEVSNER, Nikolaus: op. cit., págs. 167-170.

¹¹⁹ GIEDION, Siegfried: op. cit., pág. 364.

¹²⁰ BALLART, Josep: *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona, Ariel, 1997, pág. 221. Fue pensado con intencionalidad pedagógica, pues Rigalt opinaba que era necesario ofrecer a los fabricantes y artesanos un manual de consulta.

¹²¹ CHAMPIGNEUELLE, Bernard: op. cit., pág. 227.

¹²² Rojas había ideado este pensamiento con anterioridad, pues así lo manifestó en 1915, ya que comentaba que había que seguir la línea de Owen Jones y crear los modelos del arte americano. Cfr. ROJAS, Ricardo: *Discursos y conferencias en la Universidad de Tucumán. Tres conferencias*, Buenos Aires, Librería Argentina de Enrique García, 1915. Vid. Infra. Segunda parte, capítulos 2, 3 y 5.

Marcó, por lo tanto, un hito en los modelos decorativos de aquel momento y fue muy popular entre los arquitectos ingleses del siglo XIX.

Jones también participó en el debate sobre el arte y la máquina y en 1852 publicó unos informes bajo el título *The True and the False in the Decorative Arts*, obra marcada por la influencia de Semper. Dicho texto no fue educativo, sino más bien concienciador: cada objeto debía ser adecuado a su propósito y auténtico en su fabricación para proporcionar un placer perfecto¹²³. También Jones quiso evidenciar los problemas existentes entre fabricantes y diseñadores industriales. Opinaba que el fabricante debería educarse artísticamente y conocer los principios generales y, en definitiva, respetar al diseñador¹²⁴. Unos años más tarde (1854) escribió *An Apology for the Colouring of the Greek Court at the Crystal Palace*.

Las Escuelas de Obreros, de Artes y Oficios, Artes Aplicadas y Diseño europeas y estadounidenses

Al calor de las manifestaciones sobre las artes aplicadas surgieron, para resolver la baja calidad de las artesanías, nuevos centros docentes. Esta solución ya la habían propuesto tanto G. Semper como O. Jones: *"Cada ciudad debería tener un museo de*

¹²³ PEVSNER, Nikolaus: op. cit., pág. 170.

¹²⁴ Cit. en Idem, págs. 170-171.

*arte, y cada pueblo, una escuela de dibujo*¹²⁵. Inglaterra desde la segunda mitad del siglo XIX había ido creando establecimientos de estas características, destinados a obreros fundamentalmente.

La educación del obrero en Inglaterra

La educación del obrero fue prioritaria en estas fechas y se crearon centros con intenciones regenerativas para este grupo social, tan abandonado hasta el momento. Para educarlos y culturizarlos se promovió la creación de lugares donde ofrecerles conferencias, como la Birmingham Sunday Society (1789); a raíz de ella surgieron otros establecimientos similares, pero no pudieron mantenerse durante mucho tiempo, pues el problema radicaba en la defectuosa enseñanza primaria que había recibido este grupo social. Para solucionar este asunto prioritario, comenzaron a funcionar centros nocturnos para obreros como los **Mechanics' Institute**, que nacieron en los años 30 del siglo XIX con la intención de instruirlos en los principios científicos de su oficio. Después surgieron otras instituciones con una intención más integradora. Entre ellos uno de los primeros fue el Colegio del Pueblo de Sheffield (1842), pero más relevantes fueron los Working Men's College o Colegios para Obreros de Londres, que se originaron en 1853 y de los que hay que reseñar que John Ruskin fue uno de sus primeros profesores de dibujo.

¹²⁵ Idem, pág. 171.

Los **Working Men's College** fueron creados por F.D. Maurice, Charles Kingsley y un grupo de eminentes cristianos socialistas victorianos, que pretendían organizar un establecimiento en el que maestro y alumno compartieran una comunidad -como las fraternidades o los grupos nazarenos y prerrafaelistas en los que se proponía una vuelta al taller-. Programaban sus estudios con una vertiente más humanística que los Mechanics' Institutes, que tenían una intención mucho más científica.

De gran importancia para el diseño y la artesanía fue la creación en Glasgow de una **Escuela de Diseño** (1844), que posteriormente sería conocida como Escuela de Artes (1892) y reputada por uno de su más ilustres alumnos, el arquitecto y diseñador, Charles Rennie Mackintosh, que comenzó a edificar una nueva sede para la escuela en 1897 y terminó 12 años después. Su personalidad puede dar una idea de la calidad del centro, que tuvo gran importancia hasta el final del modernismo. La excelencia de la obra de Mackintosh y el detallismo con el que trabajó en los locales de esta escuela revelaban el interés tan marcado que había surgido para realizar una obra de arte integral: arquitectura y diseño bajo un mismo prisma.

En definitiva, en todos estos movimientos se pretendió que las artes se aplicaran a la arquitectura y a la industria, y que ofrecieran sus mejores posibilidades y las características esenciales del estilo de cada nación, para remarcar las diferencias entre otros países, con los que se competía en estos años de Exposiciones Universales.

Unos años antes se había creado el **Museo de arte industrial**, situado en **South Kensington** en 1855, por iniciativa del príncipe Alberto. Este museo sirvió de modelo a todas las instalaciones de su género. Anexa a él se encontraba una escuela normal denominada **National Art Training School**.

Todas estas fundaciones tenían un interés concreto: elevar el nivel artístico en las artes aplicadas inglesas. Ya la Exposición Universal de 1851 había dejado al descubierto su inferioridad.

A pesar de la importante labor desarrollada por estos establecimientos docentes, las carencias eran evidentes y se estimaba necesario realizar otras fundaciones. Por ello en 1874 Quentin Hogg fundó the **Youth's Christian Institute**, tras haber comprobado la pésima situación de la clase obrera. Comenzó como una obra filantrópica -hogares, institutos nocturnos- para posteriormente convertirse en uno de los centros más reconocidos: the **Regent Street Polytechnic** (1896).

Durante todo este periodo se consiguió elevar el nivel de las artes aplicadas en Gran Bretaña, después del rotundo fracaso de la Gran Exposición de 1851 -en este aspecto-. Otros países llevaban tiempo trabajando en este mismo sentido -por ejemplo Francia- y por ello su evolución fue más clara.

En cuanto a la Real Academia británica, ésta vivía apartada de las verdaderas necesidades de los artistas que viajaban a París para estudiar, porque no estaban interesados en la oferta académica y volvían a su país después de su estancia francesa e

instalaban un *atelier*, en donde instruían a otros alumnos, como verdaderos rivales del sistema académico¹²⁶.

Sin embargo, el problema fundamental en casi todos los países hacia mediados del siglo XIX fue la escasa preparación de fabricantes y artesanos, aunque más apremiante era instruir al obrero y por este motivo, el resto de los países comenzaron su labor de fundación de centros escolares que mejorarían las artes aplicadas¹²⁷.

Establecimientos docentes en la Europa continental

Francia tenía instituciones artísticas creadas desde antiguo y continuó su labor durante el siglo XIX. Otros países como Alemania, Austria, Rusia y Estados Unidos utilizaron el ejemplo inglés para realizar ellos sus reformas. En todos estos lugares se crearon tanto escuelas como museos de artes industriales. Del mismo modo a España llegó este afán reformador y comenzó el

¹²⁶ HAMLYN, Robin: "Secesión y regeneración: algunas academias de arte de Londres, 1837-1848", en *Pintura victoriana. De Turner a Whistler*, Madrid, Musini-Ministerio de Cultura, 1993, págs. 32-34. En este aspecto las escuelas privadas francesas tuvieron gran resonancia, es el caso de la Academia Julian o la Academia Colarossi y de grupos artísticos como la Escuela de Barbizon y los nabis reunidos en Pont-Aven.

¹²⁷ Como hemos visto también las Exposiciones Universales fueron un acicate para evolucionar en las artes aplicadas. Cada nación quería imprimir su propio espíritu a sus obras, sin influencias extranjeras, y demostrar su poder a través de sus creaciones.

proceso aunque, como comentaremos, de forma más lenta y tardía¹²⁸.

En cuanto a los **museos de artes industriales** en Europa, durante el siglo XIX se crearon un gran número de ellos, siempre relacionados con la enseñanza. Su fundación ocupó toda la centuria y se organizaron como museos y escuelas, o bien comenzaron como instituciones docentes para después introducir como necesidad docente el museo. La relación entre ambas instituciones fue siempre muy estrecha.

El primero, creado en 1826, fue el Museo de Industria de Bélgica, organizándose unos años después la enseñanza técnica. En 1855 se inauguró en Inglaterra el Museo South Kensington de Londres¹²⁹; doce años después una sociedad privada fundó el Museo de las Artes Industriales de Berlín (1867), que estaba subvencionado por el gobierno, hasta que en 1885 éste se hizo cargo completamente del mismo¹³⁰. Luego Austria creó el Museo de Arte e Industria de Viena (1871), en el que existía una biblioteca, diversos talleres y una escuela preparatoria; Italia, el Museo de Roma (1873). Francia organizó el Museo de las Artes Decorativas de París (1879), e inauguró un periodo de aceleración en la promoción de este tipo de instituciones; así nació el Museo Artístico e Industrial de Nápoles (1880), que contenía un taller de enseñanza de cerámica en sus diferentes aplicaciones, organizaba conferencias sobre asuntos artísticos y

¹²⁸ Vid. *Infra* y Segunda parte.

¹²⁹ Vid. *Supra*.

¹³⁰ Contenía 50 salas dedicadas a la enseñanza. Cfr. ALZOLA Y MINONDO, Pablo de: *El arte industrial en España*, Madrid, Colegio de ingenieros de caminos, canales y puertos, 2000, pág. 170.

poseía una biblioteca especial; en 1889 se promovió la creación del nuevo Museo de Artes Decorativas e Industriales de Bruselas, y un año después el Museo de Arte e Industria de Saint-Étienne en Francia. Con posterioridad se organizó el Museo de la Escuela de Artes Industriales de Ginebra, etc¹³¹. Uno de los más tardíos fue sin duda el español: el Museo de Artes Industriales de Madrid, que se fundó en 1912 y que en la actualidad se denomina: Museo de Artes Decorativas.

En cuanto a los establecimientos docentes, **Francia** inauguró este tipo de escuelas en 1803 con la de *Arts et Métiers*, aunque desde 1766 existía una *Escuela Gratuita de Dibujo*. Con posterioridad se proyectaron más centros de estas características: en 1873 emergió la *Escuela Diderot de aprendices*, que tenía por objeto la formación de obreros instruidos y hábiles en los oficios de torneado en metales, forja, ajuste, cerrajería, mecánica de precisión, modelado, carpintería y torneado en madera. La edad de ingreso se encontraba entre los 13 y 16 años, y debían tener unos conocimientos básicos de dibujo y superiores de aritmética y geometría. La duración del aprendizaje era de tres años¹³².

Las Escuelas de Artes y Oficios llegaron a formar en Francia el tercer grado de la enseñanza técnica, mientras que el primer grado era el de las escuelas de aprendices y el segundo el de las escuelas profesionales¹³³.

¹³¹ Vid. Idem, págs. 167-185.

¹³² Idem, pág. 188.

¹³³ Como indicaba Alzola era un sistema distinto al español, que se reducía a clases nocturnas para los obreros. Idem, págs. 190-191.

La enseñanza del arte industrial adquirió un amplio desarrollo en Francia en el siglo XIX, como demostró en las Exposiciones Universales que organizó o en las que participó.

Por otra parte, **Alemania**, que se había implicado en la enseñanza del trabajo manual desde un principio, tardó más en iniciarse en el terreno de la pedagogía artística. Comenzó su transformación a finales del siglo XIX¹³⁴, pero su labor fue muy importante:

*"Lo que revela el vigor de la educación técnica de Alemania es el número é importancia de las Escuelas superiores, á saber: las politécnicas de Brunswick, Munich, Darmstadt, Carlsruhe y Studgard, y las técnicas de Berlín, Aix-la-Chapelle, Hanover, Dresde y de Mittweida en Sajonia, que educan á más de 7.000 alumnos. Esta última tiene por objeto instruir á los futuros ingenieros constructores, á los propietarios, industriales y directores de fábricas, con otra sección para jefes de taller y vigilantes"*¹³⁵.

Además, la enseñanza del dibujo fue muy generalizada, para ello se seguía el método de M.O. Jessen, que consistía en encargar a cada alumno la realización de trabajos adecuados a sus aficiones y oficios, prohibiéndoseles el uso de modelos gráficos, pues las copias debían ser del natural¹³⁶.

¹³⁴ Se creó el Museo de las artes industriales en Berlín en 1867, y en 1878 en Sajonia se hizo obligatoria la enseñanza del dibujo.

¹³⁵ ALZOLA Y MINONDO, Pablo de: op. cit., pág. 196.

¹³⁶ Idem, pág. 197. Este tipo de enseñanza en el que rigen las cualidades del alumno se va a intentar imponer en todos los centros que estudiamos en la segunda parte, pues hasta entonces la enseñanza obligaba al alumno a seguir vocaciones que no siempre correspondían con su verdadera aptitud.

Gracias a estos avances surgieron en los primeros años del siglo XX un importante número de escuelas de gran calidad, que fueron produciendo los modelos que luego aplicaría la Bauhaus. Nos referimos a establecimientos docentes como: la *Academia de Bellas Artes y de Artes y Oficios de Breslau* (1791 y 1903)¹³⁷, la *Escuela Obrist-Debschitz o Talleres de Aprendizaje y Experimentación de Arte Aplicado y Arte Libre* (1901), los *Talleres Escolares de Pequeña Escultura*, posteriormente llamados *Escuela Reimann* de Berlín (1902)¹³⁸, la *Escuela de Arte de Frankfurt* (1923)¹³⁹. Todos ellos, establecimientos reformados, se fueron convirtiendo en los precedentes alemanes de la escuela más famosa, la *Bauhaus*.

En esta línea el antecedente más directo fue la Escuela de Artes Decorativas puesta al mando de Henry Van de Velde por el gobierno del duque de Sajonia. Van de Velde fue el director más cercano a los métodos pedagógicos que luego empleó la Bauhaus. Fue llamado a este estado en 1901 como asesor artístico y en 1906 fundó la Escuela Granducal Sajona de Artes y Oficios, que se diferenciaba de su vecina la Escuela Granducal Sajona de Artes Plásticas, por sus deseos de renovación¹⁴⁰.

¹³⁷ Éste es el nombre que adoptó después de su readaptación. La Escuela Provincial de Arte de Breslau se fundó en 1791, aunque a partir de 1903 tomará nuevos caminos de manos de Hans Poelzig.

¹³⁸ Pasó a denominarse Escuela Reimann en 1906.

¹³⁹ Parte de una donación en 1816, en la que el comerciante Städel proponía que se fundara una institución para la colección de pinturas y un centro docente, pero este último hasta 1923 no funcionó adecuadamente. Cfr. BOTHE, Rolf: "La Escuela de Arte de Frankfurt, 1923-1933", en *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*, Madrid, Taurus, 1983, págs. 149-175.

¹⁴⁰ Van de Velde propuso en 1915 como sucesor a Obrist, Endell o Gropius, después de la guerra se decidió que su sustituto fuera Gropius, que, por fin, en 1919 fundó la Bauhaus de Weimar.

En 1907 se fundó la Werkbund alemana, que agrupaba a artistas, arquitectos e industriales y que claramente demostraba el interés que existía en estos años por mejorar las relaciones entre arte e industria.

Austria también tuvo algunos sucesos de interés con respecto a las artes y oficios, uno de ellos fue el surgimiento de la Secession vienesa (1897)¹⁴¹ y posteriormente la Werkbund vienesa (1912), que seguía los pasos de la alemana.

La Secession vienesa fue fundada por Josef Maria Olbrich, arquitecto, Josef Hoffmann, arquitecto y Gustave Klimt, pintor, que fue su principal impulsor y su primer presidente. Se interesaron evidentemente por las artes aplicadas, pues seguían la tradición de Morris, buscaban además la belleza en lo útil y la originalidad en los detalles, entre otras cuestiones.

Los métodos pedagógicos rusos y su aplicación en Estados Unidos: *Vocational Education*

El caso más llamativo de trasvase directo de modelos didácticos fue el ocurrido entre Rusia y Estados Unidos.

El sistema ruso de educación artística durante la primera mitad del siglo XIX era muy inferior al esperado en un país del

¹⁴¹ Uno de sus precursores fue Otto Wagner (1841-1918), él fue uno de los primeros defensores de que lo práctico puede ser bello. Fue el maestro de una generación de arquitectos que fueron los fundadores de la Secession vienesa.

calibre y potencial de Rusia en la época zarista. Fue bien entrada la segunda mitad del ochocientos cuando comenzaron a producirse los cambios, pues desde 1860 había una gran preocupación por modernizar e industrializar el país. Este desvelo e inquietud provocó la posterior reestructuración de la Escuela Técnica Imperial de Moscú en 1868, por su director Víctor della Vos.

Fueron los años en los que se estaba renovando el método educativo de los países nórdicos, incluso llegó a imponerse en Rusia el sistema de trabajos manuales, que previamente había surgido en estas naciones. El gobierno estaba muy interesado en mejorar el sistema educativo e industrial del país y para conocer éstas y otras experiencias enviaron a profesionales como Bogdanov a estudiar las diferentes técnicas. Bogdanov viajó a Inglaterra, Alemania y Francia para adquirir instrumentos y máquinas, además de visitar los Institutos Mecánicos y similares de estos estados. Después de estas visitas, y de conocer ya la forma de trabajo europea, se planificó la organización de una exposición industrial en 1872, promovida por la Sociedad de Amantes de las Ciencias Naturales, la Antropología y la Etnografía¹⁴². Mientras tanto, se reestructuró el Instituto moscovita de la mano de **Víctor della Vos**, director de esta escuela técnica. Procedía de una idea original de della Vos, aunque indudablemente en él se encontraban parámetros comunes con otros modelos europeos, por ejemplo la parte teórica tenía ciertas similitudes con la ofrecida por la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París¹⁴³.

¹⁴² Cit. en BRADLEY, Joseph: "Science, Technology and the Public at the Moscow Exposition", en IREX's Alumni Symposium "*Science, Technology and the Public in Russia*", 1999, s.p. (edición digital).

¹⁴³ PANNABECKER, John R.: "For a History of Technology Education: Contexts, Systems, and

El procedimiento de della Vos tenía como principios básicos crear espacios físicos y mentales separados para la instrucción y la construcción de los modelos, de esta manera el aprendizaje era más sistemático y llegaba a mayor número de alumnos. Se interesaban por las técnicas, la autoexpresión, etc. Los profesores eran artesanos altamente cualificados y los alumnos dibujaban modelos que luego llevarían a la práctica. Su forma de enseñanza tenía analogías con los planteamientos efectuados sobre las artes mecánicas en la *Enciclopedia* de Diderot y D'Alambert. Lo cierto es que el sistema reorganizado de la Escuela Imperial fue mostrado tanto en la Exposición de 1872 en Moscú, como posteriormente, en 1876, en la Exposición de Filadelfia.

En esta muestra del centenario, el sistema educacional y técnico ruso fue descubierto por dos pedagogos de Estados Unidos que lo aplicaron a sus escuelas, aunque en el estadounidense ya existían influencias de los programas ingleses, franceses e incluso escandinavos (slöjd)¹⁴⁴. Los dos hombres que incluyeron el sistema de della Vos en el modelo americano fueron **John D. Runkle** y **Calvin M. Woodward**¹⁴⁵.

John Daniel Runkle (1822-1902) instauró esta metodología en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y Calvin M. Woodward creó un centro en 1879 en la Universidad de

Narratives", en *Journal of Technology Education* Vol. 7, nº 1, Otoño 1995, pág. 48.

¹⁴⁴ FOSTER, Patrick N.: "The Heritage of Elementary School Technology Education in the U.S.", en *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 15, nº 2, Junio de 2000, s.p. (edición digital).

¹⁴⁵ SMITH, Neville B.: "A Tribute to the Visionaries, Prime Movers and Pioneers of Vocational Education. 1892 to 1917", en *Journal of Vocational and Technical Education* Vol. 16, nº 1, Otoño de 1999, s.p. (edición digital).

Washington. Ambos fueron los fundadores de la *Vocational Education* en Estados Unidos y es en este país donde más estudios se han realizado al respecto e incluso ha permanecido en el recuerdo histórico reciente y en el sistema educativo de manera más activa. Las investigaciones sobre el trabajo manual han perdurado más que en el resto de los países, pues normalmente estas experiencias se han ido diluyendo y disipando en la memoria colectiva.

John D. Runkle era matemático y presidente del MIT en estas fechas y Calvin M. Woodward el decano del O'Fallon Polytechnic Institute de la Universidad de Washington cuando se iniciaron estas experiencias. Runkle y Woodward propusieron conjuntamente trasladar a las escuelas secundarias el trabajo manual y utilizar el sistema ruso como medio de instrucción. Woodward lo llevó a la práctica, pues fundó la primera Escuela de Trabajo Manual de San Luis en 1879¹⁴⁶.

En esta escuela los alumnos iban trabajando sucesivamente en diferentes especialidades: carpintería, torno, herrería, fundición, etc. De acuerdo con el sistema ruso los alumnos conocían las artes y oficios en dos fases: 1º pasaban por una serie de ejercicios básicos, en los que aprendían el "alfabeto" de las herramientas y técnicas; 2º al terminar el año escolar los alumnos debían desarrollar un proyecto de manera independiente. Se iba de los principios elementales a las aplicaciones prácticas: de la instrucción a la construcción¹⁴⁷. Al

¹⁴⁶ KNOLL, Michael: "The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development", en *Journal of Industrial Teacher Education* Vol. 34, nº 3, Primavera 1997, s.p. (edición digital).

¹⁴⁷ Recordemos la intención de la Vos de separar la instrucción de la construcción, incluso con espacios físicos diferentes.

finalizar el tercer año el curso culminaba en un "proyecto de graduación", que consistía en la fabricación de una máquina¹⁴⁸.

En cuanto a Runkle, en 1872, estableció la Lowell School of Practical Design. Después de renunciar a la presidencia del MIT (1878) estuvo dos años en Europa; durante este tiempo investigó las escuelas tecnológicas y a su regreso presentó varias obras: *Technical and Industrial Education Abroad* (1881), *The Manual Element in Education* (1880-81) y *Report of Committee on Industrial Education* (1884). También escribió un libro de texto titulado *The Elements of Plane Analytic Geometry* (1888) y publicó bajo los auspicios del MIT *The Russian System of Sho-Work Instruction for Engineers and Machinists* (1876).

Este sistema se extendió por toda Estados Unidos y continuó aplicándose en los diferentes centros que se fueron creando, prolongándose este tipo de enseñanza, cada vez más especializada, hasta la actualidad.

Al analizar la enseñanza de las artes y oficios en Estados Unidos también hay que comentar otros aspectos de la misma y reseñar dos figuras que fueron trascendentales para el siglo XIX, aunque han pasado al olvido con posterioridad. Fueron **Louis**

¹⁴⁸ KNOLL, Michael: op. cit.

Prang y Arthur Wesley Dow. Fundamentalmente interesan sus teorías expresadas en sus libros: en el caso de Louis Prang, pueden citarse entre otros, *Art in the School Room* o *Art Education in High School* (1908) y de Dow, *Composition. A series of exercises in art structures for the use of students and teachers* (1899). Ambos fueron hombres muy preocupados por la investigación artística y educativa e influyeron a otros artistas hispanoamericanos: en el caso de Prang, a Figari y en el caso de Dow, muy probablemente a Best Maugard, de los que hablaremos detenidamente en la Segunda Parte.

Louis Prang (1824-1909) fue un artista que nació en Breslau (Polonia). Estudió las técnicas del grabado antes de marchar a Estados Unidos, y se asentó en Boston. Desarrolló el proceso cromolitográfico (1860), aunque también fue reconocido por su compromiso con la educación artística en el sistema de la escuela estadounidense. En 1882 estableció la Compañía Educacional Prang y publicó textos, como los reseñados, sobre la enseñanza del arte en las escuelas públicas. Prang creía que todo niño podía estudiar arte y así lo manifestaba en sus escritos, pues para él la pedagogía del arte era más importante que la del dibujo en sí misma. Su libro no era un curso, sino una extensión para comprender más allá; en él enseñaba tanto la representación pictórica, como el dibujo y la perspectiva, las figuras y animales, el dibujo constructivo y el arquitectónico, el diseño, los ornamentos históricos y la historia del arte. Es decir, se trataba de un compendio para asimilar mejor el arte y poder efectuar un completo desarrollo artístico.

Arthur Wesley Dow (1857-1922) fue un artista que estimuló el *revival* del movimiento de las *Arts & Crafts* en Estados Unidos. Nació en Ipswich (Massachusetts) en 1857, comenzó sus estudios artísticos en 1880 con la creadora Anna K. Freeland y posteriormente con James M. Stone, aunque en 1884 marchó a París, como casi todos los artistas en su etapa formativa, donde se inscribió en la Academia Julian¹⁴⁹, y durante el verano visitó Pont-Aven, en Bretaña. Volvió a Estados Unidos en 1887, realizó una exposición en Boston y dos años más tarde se instaló en Ipswich, su ciudad natal, donde comenzó a impartir clases particulares de arte. Empezó a interesarse por el arte egipcio y azteca e investigó tanto en el Museo de Bellas Artes como en la Biblioteca Pública de Boston. El objetivo de estos estudios, sobre todo de los referentes al arte azteca, era descubrir los orígenes del diseño indígena en el continente americano. Con posterioridad comenzó a preocuparse también por el arte oriental, especialmente el japonés y para ello viajó de nuevo a Boston. Allí, en 1893, fue nombrado comisario asistente de la colección japonesa del Museo de Bellas Artes bajo la supervisión del jefe de la colección, Ernest Fenollosa. Ernest Fenollosa tenía la creencia de que el estilo americano pasaba por la síntesis del arte occidental y oriental, basada en las creencias hegelianas¹⁵⁰. Estas ideas interesaron a Dow, que buscaba los principios básicos del arte indígena americano.

En 1899 publicó *Composition*, que se convirtió en un popular manual de arte e incluso fue utilizado en las escuelas

¹⁴⁹ La Academia Julian en 1885 se había convertido en una competidora de la Escuela de Bellas Artes y sus alumnos cada vez recibían más medallas y premios. Cfr. MOFFATT, Frederick C.: *Arthur Wesley Dow (1857-1922)*, Washington, National Collection of Fine Arts (Smithsonian Institution Press), 1977, pág. 24.

¹⁵⁰ MOFFATT, Frederick C.: op. cit., pág. 49.

como libro base. Después de esta obra elaboró *Theory and Practice of Teaching Art and Constructive Art Teaching* (aprox. 1900), y comenzó su labor docente como profesor en el Instituto Pratt de Brooklyn¹⁵¹ (1895-1903), después en el Art Students League de Nueva York (1898-1903) y posteriormente en el Columbia University's Teachers College (1904-1922). En sus enseñanzas enfatizaba los conceptos abstractos de la línea, el claroscuro y el color obteniendo una síntesis del pensamiento occidental y oriental. Fue maestro de Max Weber y Georgia O'Keeffe. Después de 1900 mantuvo su estudio y sus clases de verano en Ipswich. Murió en 1922 en Nueva York.

Como profesor se apoyó en manuales básicos para señalar unas reglas. Entre los textos que más utilizó se encontraban las *Técnicas del dibujo* (1857) de John Ruskin, *Art in Ornament and Dress* (1876) de Charles Blanc y el manual del profesor de Louis Prang¹⁵².

El arte japonés y el movimiento *Arts & Crafts* inglés se fundieron en su trabajo, en el que se veían influencias de Ruskin y Morris, MacMurdo y el color japonés. Una unión que defendió, igual que antes lo había hecho Fenollosa con la síntesis del arte oriental y occidental para formar un arte americano.

En sus clases de Ipswich, que continuó a partir de 1900, aplicó los experimentos pedagógicos de John Dewey (1859-

¹⁵¹ Este instituto se abrió en 1888 y su programa estaba basado en el diseño del arte industrial, las artes domésticas, el arte de la costura, la cualificación secretarial y las bellas artes, tenía tanto jardín de infancia como secundaria. El jardín de infancia estaba basado en las teorías de Froebel, sin embargo otros estudios seguían los sistemas tradicionales. En 1895 trabajaron en este centro Dow y Fenollosa. Idem, pág. 81.

¹⁵² Idem, pág. 63.

1952)¹⁵³. En este lugar se diseñaba cerámica, textiles, cestería y teñido¹⁵⁴.

Existen en la obra de Dow algunas coincidencias con la de Best, como el interés por buscar un diseño del arte indígena americano, la síntesis entre Oriente y Occidente, -ya veremos cómo lo expone Best al explicar la significación del arte mexicano-, y la necesidad de hallar unos elementos comunes, aunque no los desarrollen de igual forma¹⁵⁵. Es muy posible que, en sus diferentes visitas a Estados Unidos, Best tuviera noticias de la obra de Dow, pero no se puede saber con certeza, pues no hemos encontrado alusiones directas de ello, aunque sí importantes concomitancias, como ya hemos expuesto.

El ejemplo de Rusia y América ilustran lo ocurrido posteriormente entre Europa y América Latina: influencias que tornan y retornan, que dejaron huella y hundieron sus raíces. Muchas de las ideas que trasplantaron a Estados Unidos se conocieron después en los países iberoamericanos y de ahí también la fuerza de implantación de escuelas profesionales, aunque exista la doble vertiente de influjo: Europa y Estados Unidos.

¹⁵³ Dewey pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Sus principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferente índole, más que por los contenidos curriculares establecidos y se oponían a los métodos autoritarios.

¹⁵⁴ MOFFATT, Frederick C.: op. cit., pág. 93.

¹⁵⁵ Vid. *Infra*. Segunda parte, capítulo 4.

El ejemplo español: el debate sobre las academias

En un camino diferente se encontraba España, mucho más atrasada que el resto de Europa en el debate del antiacademicismo y en el de las artes y oficios, aunque vivió un periodo combativo muy interesante entre 1850 y 1900.

Los actores del debate antiacadémico fueron, en una primera etapa, el Conde de Campo Alange, Antonio María Esquivel, y en un segundo periodo, José Galofre y Joan O'Neill, mientras que los defensores de la academia fueron Federico Madrazo, J.M. Eguren y Teodoro Ponte de León, entre otros¹⁵⁶. Lo más interesante de esta batalla fue sin duda los textos educativos que surgieron a raíz de la misma. Fue el caso de la *Cartilla elemental de Nobles Artes, para uso de los establecimientos de enseñanza general é institutos civiles y militares* (1856) de José Galofre, en la que se apreciaba todavía que, aunque combativo y basado fundamentalmente en el taller, le interesaba más la creación del gusto artístico que el planteamiento de la enseñanza en sí mismo. Igual sucede con la obra de Joan O'Neill, *Consideraciones respecto á la relacion que debe existir entre las Academias de Bellas Artes y las Escuelas Especiales* (1866). En ésta se continuaba resaltando la negatividad del sistema académico -como ya había hecho Galofre diez años antes-, sin embargo aún no estaba en la línea de las escuelas de artes manuales que hemos visto en páginas

¹⁵⁶ Sobre este debate, vid. Bibliografía.

anteriores, ni se planteaban cuestiones sobre la nueva pedagogía.

La resolución del problema educativo de las artes en España tampoco iría por el camino de las Academias y de sus escuelas.

En la Segunda Parte expondremos y discerniremos cuáles fueron los avances educativos en España e Iberoamérica dentro de la enseñanza primaria y de las artes y oficios, como hemos podido observar que ocurrió en Europa y Estados Unidos años antes.

La necesidad de adoptar un patrón propio, la recuperación de las identidades culturales de los pueblos, la rehabilitación industrial y la mejora educativa en todos los niveles van a ser las bases en las que se fundamenten los procesos de creación de las escuelas de artes y oficios y de escuelas de arte para niños de primaria en Iberoamérica y España entre finales del siglo XIX e inicios del XX.

SEGUNDA PARTE

**LAS ARTES INDUSTRIALES Y LA IDENTIDAD CULTURAL
LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS COMO RETO:**

**LA EDUCACIÓN POPULAR, PRIMARIA E INTEGRADA
COMO ESPERANZA PARA LAS ARTES**

SEGUNDA PARTE.- LAS ARTES INDUSTRIALES Y LA IDENTIDAD CULTURAL. LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS COMO RETO: LA EDUCACIÓN POPULAR, PRIMARIA E INTEGRADA COMO ESPERANZA PARA LAS ARTES

Nacionalismo y cosmopolitismo: antagonistas y coprotagonistas de la modernidad.

"Y ahora el fenómeno se acentúa. Lo que más nos atrae, lo que más nos emociona tal vez en el poeta César Vallejo es la trama indígena, el fondo autóctono de su arte. Vallejo es muy nuestro, es muy indio. El hecho de que lo estimemos y lo comprendamos no es un producto del azar. No es tampoco una consecuencia exclusiva de su genio. Es más bien una prueba de que, por estos caminos cosmopolitas y ecuménicos, que tanto se nos reprochan, nos vamos acercando cada vez más a nosotros mismos". (MARIÁTEGUI, José Carlos: "Nacionalismo y vanguardismo en la literatura y en el arte")¹⁵⁷.

Los nuevos métodos educativos irrumpieron con fuerza en el mundo durante el siglo XIX y principios del XX, sobre todo en Occidente, transformó hábitos y se comenzó a experimentar nuevos caminos pedagógicos. Los intelectuales impulsaron a los gobiernos de las naciones europeas y americanas a convertir sus

¹⁵⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos: "Nacionalismo y vanguardismo en la literatura y en el arte", en *MUNDIAL* 4 de diciembre de 1925. Cit. en SCHWARTZ, Jorge: *Las vanguardias latinoamericanas. Textos programáticos y críticos*, Madrid, Cátedra, 1991, pág. 505.

escuelas en fundamento reformador de la sociedad. Pestalozzi y Froebel habían inculcado esta idea y otros pedagogos y filósofos siguieron su ejemplo. El libertador cubano José Martí lo expresó con la máxima: "*Hombres recogerá quien siembre escuelas...*"¹⁵⁸.

Hemos comprobado la importancia de la enseñanza del dibujo y del trabajo manual dentro del fenómeno educador, que, en la última década del siglo XIX, se convirtió en uno de los elementos más trascendentales para la pedagogía. Su introducción en las escuelas primarias fue fundamental para el proceso regenerativo de la formación artística en su vertiente industrial y de las artes y oficios. Gracias a los nuevos métodos pedagógicos se introdujeron reformas sustanciales en la manera de apreciar el arte industrial, el trabajo manual, etc., que influyeron decisivamente en la formación del alumnado, no sólo en los estudios primarios, sino también en los superiores.

Del mismo modo se advierte la trascendencia que detentó a partir del XIX y principios del XX el nacionalismo como vehículo reintegrador de la confianza de los pueblos en su propia identidad. La fuerza adoptada por el nacionalismo fue una muestra de la conciencia nacional que llevó a los estados a fijarse en sus propias costumbres, tradiciones, etc. La recuperación del pasado formó parte de estas nuevas inquietudes: los países recién constituidos querían mostrar al mundo y a sí mismos sus características definitorias y por ello buscaban sus orígenes comunes.

¹⁵⁸ MARTÍ, José: "Guatemala", en *Obras completas*, tomo II, La Habana, Lex, 1946, pág. 240. Cit. en WEINBERG, Gregorio: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z editora, 1995, pág. 207.

El auge del nacionalismo, entendido como fenómeno que surgió después de la revolución francesa, fue uno de los factores que más ayudó a comprender la pasión por la conservación del patrimonio, es decir, por el mantenimiento del legado histórico patrimonial de cada territorio. Así pues, este sentimiento desembocó en un creciente interés por conocer la historia, el auténtico legado de los pueblos. Por ejemplo, en Italia, el rey Víctor Manuel II y su ministro Cavour descubrieron el valor simbólico que tenían las ruinas de Pompeya y Herculano para la nueva nación¹⁵⁹.

*"La idea misma del NACIONALISMO es buena en sí (indispensable en parte) porque atrae la atención sobre la BELLEZA Y TRADICIONES LOCALES"*¹⁶⁰.

Esta atracción abrió el camino a la antropología, ciencia que tuvo gran repercusión en la vida social y cultural del mundo occidental. Junto a la antropología se presentó otro factor determinante: la moderna geografía; ambas ciencias coadyuvaron a la recuperación de la identidad cultural y al movimiento regenerador de las naciones gracias a componentes como las tradiciones, el conocimiento del territorio, la educación, etc.

¹⁵⁹ BALLART, Josep: *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona, Ariel, 1997, págs. 193 y 202.

¹⁶⁰ HERNÁNDEZ ARAUJO, Juan: "El Movimiento Actual de la Pintura en México. La Influencia Benéfica de la Revolución Sobre las Artes Plásticas. El "Nacionalismo" como Orientación Pictórica Intelectual", México, 1º. de agosto de 1923, en CHARLOT, Jean: *Escritos sobre arte mexicano*. Editado por Peter Morse y John Charlot, 1991-2000. Cit. en www2.hawaii.edu/~speccoll/charlotescritos.html.

Para entender la importancia de estas dos ciencias hay que retrotraerse a la era de los descubrimientos, ya que los progresos de la antropología están relacionados con esta época.

Fueron los "grandes descubrimientos" de los siglos XV y XVI los que abrieron el período de reflexión acerca de las diversidades humanas¹⁶¹. Hasta ese instante el interés por otras culturas había sido ajeno a la sociedad occidental. El hallazgo de culturas diferentes e incluso más atrasadas respecto al modelo conocido ofreció nuevas posibilidades de investigación. Mediante los viajes y el análisis de estos países desconocidos se difundieron otras formas de vivir, pensar y actuar, a partir de cuyo conocimiento se reconsideró el estudio de la propia nación y cultura, evidenciándose la propia identidad de cada uno de los pueblos europeos frente a esta manifiesta heterogeneidad.

A partir del Romanticismo y debido al nacimiento de una serie de estados, estos estudios se hicieron imprescindibles: había que examinar sus concomitancias, sus orígenes, sus diferencias y recopilar sus tradiciones, que habían sido postergadas.

La antropología en el siglo XIX fue parte fundamental de la recuperación nacional. No sólo se estudiaba al pueblo pretendidamente bárbaro, sino que se investigaban las propias tradiciones como requisito indispensable del conocimiento del "yo" patrio.

Del mismo modo, se creyó que el redescubrimiento de la identidad nacional podía efectuarse con el concurso de la

geografía: ciencia -y moral- que garantizaba el nuevo patriotismo¹⁶², dado que la moderna geografía representada por Alexander Von Humboldt y Carl Ritter reconocía que el sujeto actuaba sobre el mundo exterior, al tiempo que recibía su influencia¹⁶³: la geografía y la antropología se encontraban unidas en el afán de la recuperación nacional.

Indudablemente, Latinoamérica no quedó al margen en este proceso. Alfredo Bosi explica cómo los estudios antropológicos e históricos convergieron sobre las diversas formaciones étnicas y sociales del continente y tuvieron repercusiones artísticas y literarias. En Cuba, Fernando Ortiz, estudioso de las tradiciones populares y de la economía afroantillana, inspiró a Nicolás Guillén y apoyó a Alejo Carpentier; en Perú, Julio C. Tello y Castro Pozo, etnólogos estudiosos de la civilización incaica, estuvieron muy cerca del escritor José Carlos Mariátegui, del pintor José Sabogal e incluso de José María Arguedas; tampoco se debe olvidar la influencia ejercida por José Vasconcelos sobre los muralistas mexicanos; en Brasil, la antropología social de Gilberto Freyre ayudó al escritor José Lins de Rego¹⁶⁴. En México, el antropólogo Manuel Gamio tuvo como colaborador al artista Francisco Goitia, pintor que intentaba trasladar a su propia obra personal la idea de su protector: "...expresar la esencia del alma indígena por medio de la pintura"¹⁶⁵. Es decir, que la etnología y la antropología

¹⁶¹ MERCIER, Paul: *Historia de la antropología*, Barcelona, Península, 1995, pág. 16.

¹⁶² CASTRO MORALES, Federico: *La imagen de Canarias en la Vanguardia Regional. Historia de las ideas artísticas 1898-1930*, La Laguna, Ayuntamiento de La Laguna-Centro de la Cultura Popular Canaria, 1992, pág. 25.

¹⁶³ CASTRO MORALES, Federico: "Regeneracionismo y nueva concepción del paisaje", en *Apotheca* nº 6, t. I, Córdoba, 1986, pág. 98.

¹⁶⁴ BOSI, Alfredo: "La parábola de las vanguardias latinoamericanas", en SCHWARTZ, Jorge: op. cit., pág. 23.

¹⁶⁵ HERNÁNDEZ, María Candelaria: "El indigenismo en diálogo. Canarias-América. 1920-

impulsaron el pensamiento de los estados latinoamericanos, como también había sucedido en España, con los filósofos, pedagogos y escritores de la Institución Libre de Enseñanza y la generación del 98, principalmente.

La investigación tomó un camino nuevo, en el que la tradición y el acervo popular comenzaron a ser trascendentales. Las nuevas búsquedas del ente nacional llevaron al estudio del arte popular y las artes y oficios.

Fue decisivo el entronque entre arte e industria suscitado en países periféricos cuando intentaban incorporarse a la modernidad, impulsando el nacionalismo como revulsivo contra los excesos del cosmopolitismo, aunque entonces se pensó indagar sobre sus raíces gracias al apoyo de la ciencia histórica, y se buscaron soluciones para expresar la propia identidad a través de la creación. No hay que desdeñar la confianza depositada en la educación, tanto en su nivel superior como en el más elemental. Se tenía pleno convencimiento de la trascendencia de formar a los niños en nuevos valores.

Asimismo se vinculó la instrucción de los artesanos que habrían de explotar los recursos naturales y materiales a la escuela, en un momento en el que se planteaba la práctica del arte industrial como un eficaz instrumento para el desarrollo del país y, por tanto, como una posibilidad social. Cristalizaba así una alternativa pedagógica para el adiestramiento artístico, gestada en el ambiente de crisis de la enseñanza de las bellas artes que se registró desde mediados del siglo XIX por influencia

1950", en *El indigenismo en diálogo. Canarias-América: 1920-1950*, Madrid, Centro Atlántico de Arte Moderno-Gobierno de Canarias, 2001, pág. 39.

del *Arts & Crafts* inglés, movimiento que ya había propuesto el acercamiento del arte a la artesanía y la adopción de las estrategias formativas del gremio para el aprendizaje artístico, al tiempo que reconducía la creatividad contemporánea hacia el diseño industrial, aunque no todos los países pudieron recorrer este camino¹⁶⁶. Sí es cierto que el movimiento *Arts & Crafts*¹⁶⁷ tuvo un gran número de seguidores que hicieron la senda más fácil, aproximando el arte y la artesanía y olvidando antiguos enfrentamientos.

Otro punto relevante en estas fechas -finales de la centuria del ochocientos-, fue el cosmopolitismo, que alejó a los países latinoamericanos de España, pues muchas de estas naciones de Latinoamérica rechazaron recordar el pasado colonizador y prefirieron girarse hacia naciones como Estados Unidos, con mayor fuerza política que España¹⁶⁸. El proceso no fue positivo, pero descubrió nuevas apoyaturas. Cuando estas ideas se unieron a la tendencia de recuperación del pasado e incluso del indigenismo, los senderos abiertos ofrecieron más posibilidades a aquellos que no se habían encerrado en un cosmopolitismo imitador y despreocupado de sus verdaderas raíces y por lo tanto exangüe, sin regeneración.

El resurgimiento de los territorios latinoamericanos fructificó cuando descubrieron que la solución para su desarrollo debía basarse en el rescate de sus raíces y en la reconstrucción

¹⁶⁶ CASTRO MORALES, Federico: "Vanguardia, progreso industrial e identidad", en *Inetemas* nº 20, Córdoba, marzo 2001, pág. 37.

¹⁶⁷ Sobre *Arts & Crafts*: ADAMS, Steven: *The Arts & Crafts Movement*, London, Quintet Publishing Limited, 1996. MORRIS, William: *Arte y sociedad industrial*. Valencia, Fernando Torres, 1975. Vid. Supra. Primera parte.

¹⁶⁸ El pedagogo y político argentino Sarmiento fue deslumbrado por el pensamiento de los pedagogos norteamericanos; esto mismo le ocurrió a Varela, que siguió los pasos de

de su cultura, adaptando a su forma de vida y costumbres las novedades que se produjeran. Es decir, no había lugar para la imitación, sí para la reflexión profunda.

Pedro Figari comentaba los problemas que estaba produciendo cierto tipo de cosmopolitismo en Uruguay:

"Habíamos perdido el rumbo. El cosmopolitismo arrasó lo nuestro, importando civilizaciones exóticas, y, nosotros, encandilados por el centellar de la añosa y gloriosa cultura del Viejo Mundo, llegamos a olvidar nuestra tradición, acostumbrándonos a ir al arrastre, con la indolencia del camalote, cómodamente, como si no nos fuera ya preciso, por deberes de dignidad y de conciencia, preparar una civilización propia, lo más propia posible. Todo esto nos hizo vivir por muchos años una vida refleja, casi efímera"¹⁶⁹.

En este mismo sentido, Pedro Henríquez Ureña, uno de los grandes personajes americanos de principios de siglo, pensador, político y pedagogo, definía a México como imitativo y sin capacidad autocrítica:

"El prelude de esta liberación está en los años de 1906 a 1911. En aquel período, bajo el gobierno de Díaz, la vida intelectual de México había vuelto a adquirir la rigidez medieval, si bien las ideas eran del siglo XIX, "muy siglo XIX". (...). En teoría política y económica, el liberalismo del

Sarmiento y fue un gran admirador de la política educativa estadounidense.

¹⁶⁹ FIGARI, Pedro: "Autonomía regional", en *La Cruz del Sur* Año I, nº 2, Montevideo, 31 de mayo de 1924. Cit. en FIGARI, Pedro: *Educación y arte*, Montevideo, Biblioteca Artigas, 1965, pág. 199.

siglo XVIII se consideraba definitivo. En la literatura, a la tiranía del "modelo clásico" había sucedido la del París moderno. En la pintura, en la escultura, en la arquitectura, las admirables tradiciones mexicanas, tanto indígenas como coloniales, se habían olvidado: el único camino era imitar a Europa. ¡Y qué Europa: la de los deplorables "salones" oficiales! (...)

Pero en el grupo a que yo pertenecía, el grupo en que me afilié a poco de llegar de mi patria (Santo Domingo) a México, pensábamos de otro modo. Eramos muy jóvenes (había quienes no alcanzaran todavía los veinte años) cuando comenzamos a sentir la necesidad del cambio. Entre muchos otros, nuestro grupo comprendía a Antonio Caso, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Acevedo el arquitecto, Rivera el pintor."¹⁷⁰

La cita revela un país que intentaba evolucionar y descubrir que los vínculos con España, su madre patria, debían devolverles su capacidad autocrítica e incluso la posibilidad de rastrear sus raíces, que un cosmopolitismo mal entendido les había negado hasta entonces:

"Volvimos, pero a nuestro modo, contrariando toda receta, a la literatura española, que había quedado relegada a las manos de los académicos de provincia. Atacamos y desacreditamos las tendencias de todo arte "pompier": nuestros compañeros que iban a Europa no fueron ya a inspirarse en la falsa tradición de las academias, sino a contemplar directamente las grandes creaciones y a

¹⁷⁰ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "La revolución y la cultura en México", en MALLO, Tomás (ed.): *Pedro Henríquez Ureña*, Madrid, Cultura Hispánica, 1993, pág. 44.

*observar el libre juego de las tendencias novísimas; al volver, estaban en aptitud de descubrir todo lo que daban de sí la tierra nativa y su glorioso pasado artístico*¹⁷¹.

El viaje como fuerza iniciática y renovadora: un periplo de ida y vuelta. Con él se consiguió que Europa y España conocieran las transformaciones producidas en estos países que tanto tenían que decir todavía en la historia y en la educación. Un peregrinaje que hicieron Gerardo Murillo -Dr. Atl-, Alfredo Ramos Martínez, Diego Rivera, Pedro Henríquez Ureña o Ricardo Rojas; nombres que dieron nuevas perspectivas a sus naciones y que las encauzaron por caminos novedosos. Una circulación que nos parece interesante destacar, pues las innovaciones pedagógicas en las artes y los oficios artísticos de Hispanoamérica y España partieron de este tránsito.

¹⁷¹ Idem, págs. 44-45.

La recuperación del arte y la artesanía a través de la investigación de las raíces culturales

Analizados escuetamente los conceptos cosmopolitismo y nacionalismo, descubrimos que la supuesta contradicción entre ambos términos queda al margen durante este periodo histórico. Los países latinoamericanos precisaban estas concepciones como complemento, por un lado a la necesidad de recuperar su esencia, y por el otro, al anhelo de descubrir las innovaciones exteriores. Raíces y vanguardia se tamizaron.

En las primeras décadas del siglo XX Latinoamérica comenzó a percibir su condición periférica, la dependencia exterior de su cultura y de su economía, e incluso las consecuencias negativas de la masiva inmigración que padecía.

El cosmopolitismo se había generado en las grandes ciudades, urbes desconectadas del ámbito rural, alejadas de la problemática local autóctona de comunidades que conservaban elementos prehispánicos que las diferenciaban de las ciudades. El escaso reconocimiento a los estratos no europeos y el nimio protagonismo de la población campesina en la toma de decisiones dificultaban un desarrollo equilibrado. Fue entonces cuando se tomó conciencia de los relegados valores indígenas, su diversidad cultural y su escasa representación política, y reputados intelectuales apoyaron esta idea para lograr nuevas conquistas sociales, luchando por las vanguardias política y

estética¹⁷².

Esta nueva valoración del indigenismo hizo que se desestimara el costumbrismo -que a finales del siglo XIX había tratado asuntos americanos, pero con un estilo que procedía del clasicismo académico europeo¹⁷³-. La superación del costumbrismo logró que madurara otro proyecto estético más acorde con las raíces auténticas de los pueblos y cercano a la ruralidad del indigenismo. Es la vanguardia enraizada que definió Alfredo Bosi, y que permitió concretar y expresar una identidad propia con los lenguajes de la vanguardia, al tiempo que se buscaba un modelo de desarrollo integral en el que fusionar arte y metas sociales a través de la enseñanza. Entonces la mirada se dirigió hacia la naturaleza, hacia lo rural y lo popular autóctono, y se planteó la modernización como un proceso inevitable para el cual se deberían preparar los más jóvenes, pues era esencial contar con obreros capaces, que contribuyeran al desarrollo de su país, explotando los recursos del lugar y recreando la naturaleza del indígena a través de sus industrias artísticas¹⁷⁴. Del mismo modo, en la educación se buscaba una personalidad propia, cada vez más necesaria en un mundo que tímidamente comenzaba a globalizarse.

Análogo es el concepto que expone José A. González cuando comenta que el largo siglo de florecimiento de la "idea de América" eclosionó en la revolución mexicana de 1910,

¹⁷² CASTRO MORALES, Federico: "Enseñanzas artísticas y "vanguardia enraizada", en el Universo Atlántico: 1900-1930", en *El indigenismo en diálogo: Canarias-América 1920-1950*, Madrid, CAAM-Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2001, pág. 85.

¹⁷³ GONZÁLEZ ALCANTUD, José A.: *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*, Barcelona, Anthropos, 1989, pág. 300.

¹⁷⁴ CASTRO MORALES, Federico: "Enseñanzas artísticas...", op. cit., pág. 86.

proyectándose posteriormente a todo el continente y añade que el mestizaje cultural se afianzó como fórmula gracias al redescubrimiento de la indianidad, sobre todo en aquellos lugares que tuvieron un substrato cultural indígena importante, antes y después de la Colonia:

*"Ya no será la lucha sempiterna entre Próspero y Calibán, entre Civilización y Barbarie, será la conciencia de la especificidad de lo continental latinoamericano, junto a la conciencia de lo social"*¹⁷⁵.

Y, en el contexto de los años veinte -como comenta M^a Candelaria Hernández- los nacionalismos se identificaban con los modos colectivos de ser, esto es, con saberse y quererse diferentes a los europeos.

*"De ahí que, para casi todos los latinoamericanistas, 1920 sea el año de arranque de la auto-conciencia nacional y latinoamericana, cuando se origina una preocupación por la cultura nacional"*¹⁷⁶.

Mestizaje, auto-conciencia nacional, indigenismo y reconocimiento de la actuación de España son los puntos de contacto a la hora de explicar la vuelta a las tradiciones y la importancia de las artes industriales en todo este proceso. Hispanoamérica en las manos de Pedro Figari, Pedro Henríquez Ureña, Ricardo Rojas, Alfredo Ramos Martínez, Adolfo Best

¹⁷⁵ GONZÁLEZ ALCANTUD, José A.: op. cit., pág. 303. Como diferencia de apreciación sobre el indio y el mestizo podemos apuntar frases como las expuestas por J. Vasconcelos: *"Por mestizo Porfirio Díaz es mexicano, en tanto que Juárez sólo fue un indio."* Cit. en VASCONCELOS, José: *Breve historia de México*, México, Botas, 1950, pág. 390.

¹⁷⁶ HERNÁNDEZ, M^a Candelaria: "El indigenismo en diálogo. Canarias-América...", op. cit.,

Maugard, Elena Izcue y Gabriel García Maroto, será el conjunto de naciones que aporte mayor número de avances respecto a la enseñanza de las artes, tanto en la escuela primaria como en las superiores.

España también contribuyó a este proceso y fue receptáculo de ideas que cruzaron el Atlántico. Los proyectos pedagógicos y culturales circularon por sus aguas con una fluidez inusitada.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN EN URUGUAY

La pedagogía latinoamericana durante el siglo XIX tuvo un núcleo destacado en Uruguay: un gran número de especialistas marcharon a Europa para conocer los adelantos producidos y poder adaptarlos en sus instituciones educativas.

Hasta 1875 las escuelas primarias habían vivido en un semiabandono. En esta fecha, fue nombrado presidente de la comisión de Instrucción Pública del Departamento de Montevideo **José María Montero** -hijo-¹⁷⁷, que aspiró a mejorar la formación, centralizándola. Se enfrentaba a un problema fundamental: la escasez de centros y el aumento de las iniciativas privadas. Por este motivo Montero dictó un nuevo programa para las escuelas que proporcionaba a la educación un triple carácter: intelectual, moral y físico, para conseguir una enseñanza integral¹⁷⁸.

Montero no fue el único que pretendió un desarrollo en el sector educativo del país. Uruguay era un estado rico en pedagogos: José Pedro Varela, José Henríquez Figueira, Enriqueta Compte y Casio Basaldúa, entre otros, sin olvidar en el terreno de las artes y oficios a Pedro Figari, que orquestó un gran plan para la reforma de la Escuela de Artes y Oficios.

¹⁷⁷ En febrero de 1876 fue nombrado Ministro de Gobierno. Cit. en ARAÚJO, Orestes: *Historia de la Escuela Uruguaya*, Montevideo, Imprenta El Siglo Ilustrado, 1911, págs. 418 y 422.

¹⁷⁸ Desde 1868 existía una Sociedad de la Educación Popular. Ésta creó en 1869 la escuela Elbio Fernández -se denominó de esta manera a la muerte del fundador-, en la que José Pedro Varela y otros pedagogos participaron proyectando programas y estatutos. El mayor impulso se vivió desde el gobierno durante la época de Montero. ARAÚJO, Orestes: op. cit.,

Gracias a los proyectos llevados a cabo por estos pioneros, Figari pudo avanzar en los suyos. Existían visiones comunes, fundamentales para el desarrollo, social y profesional de Uruguay.

José Pedro Varela (1837-1879) viajó en 1867 a Europa y a Estados Unidos para conocer sus sistemas pedagógicos. Permaneció más tiempo en Estados Unidos -ocho meses- que en Europa¹⁷⁹ y regresó a Montevideo a finales de 1868, rebosante de entusiasmo hacia el pueblo americano y con la pretensión de conseguir una mejoría notable en la enseñanza pública. Los beneficios de la educación popular comenzó a apreciarlos en Estados Unidos al tratar a sus más ilustres pedagogos¹⁸⁰.

Intentó desarrollar esta misma teoría en su país y fue autor del libro *La Educación del pueblo*¹⁸¹, que se ocupaba de asuntos escolares relevantes -métodos didácticos, sistemas organizativos, disciplina, etc.-, preocupándose especialmente por la formación de la mujer. Proponía una enseñanza gratuita, obligatoria y laica, y profesaba una absoluta fe en la instrucción primaria como órgano regenerativo tanto político como social: una escuela pública, popular lograría afianzar la democracia y poner freno a las dictaduras.

págs. 386 y ss.

¹⁷⁹ José Pedro Varela escribió sus percepciones sobre el viaje para la prensa uruguaya, publicándose posteriormente con el título: *Impresiones de viaje en Europa y América. Correspondencia literaria y crítica. 1867-1868*, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública-Biblioteca "Cultura Popular", 1945.

¹⁸⁰ Biografías de pedagogos americanos en www.nalejandria.com/maestros-americanos/bios. Recurso extractado de: *Revista Punto 21, Vol 3, Nº 2*, agosto 1977. Montevideo, CIEP, 93 págs.

¹⁸¹ VARELA, José Pedro: *La Educación del pueblo*, Montevideo, Tipografía de "La

El libro tuvo éxito en los países aledaños y fue galardonado¹⁸² con medalla de oro en la Exposición Internacional de Chile de 1875. Precisamente debido a las teorías defendidas fue tildado de Horacio Mann oriental¹⁸³.

José Pedro Varela recogió la esencia y el método revolucionario del pedagogo Horacio Mann, se puso al frente del movimiento renovador de la escuela uruguaya y planteó la integración de la enseñanza técnica e intelectual para los niveles educativos superiores -incluso antes que los norteamericanos-¹⁸⁴. Para él, educación y economía estaban ligadas profundamente y llevó a cabo un estudio sobre la relación de ambas, concluyendo que la educación era la piedra angular para el desarrollo económico e industrial del país¹⁸⁵. En 1876 José Pedro Varela fue nombrado Director General de Instrucción Primaria¹⁸⁶, y posteriormente Inspector Nacional. Al morir en 1879 su hermano Jacobo continuó la lucha emprendida, avanzando de forma paulatina en el proceso de reforma. **Jacobo A. Varela** fue el introductor de la Gimnasia tanto en niños como en niñas, aunque esta asignatura fue eliminada con posterioridad¹⁸⁷.

Democracia", 1874, 2 vols.

¹⁸² ARAÚJO, Orestes: op. cit., pág. 389.

¹⁸³ Mann fue uno de los reformadores de la enseñanza en Estados Unidos y defensor de la educación popular. Como ejemplo de la preocupación de este pensador esta cita efectuada por Varela tomada de Horacio Mann: *"Un hombre no está educado, hasta que no posee la habilidad de poner, en cualquier emergencia, sus poderes mentales en vigoroso ejercicio, para realizar el-objeto que se propone:..."*. VARELA, José Pedro: *La educación ...*, op. cit., pág. 35.

¹⁸⁴ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano integral*, Montevideo, Sesquicentenario, 1975, pág. 25.

¹⁸⁵ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Situación de la enseñanza técnica en el Uruguay, II*, Uruguay, Universidad del Trabajo del Uruguay, Departamento de Documentación e Información, 1968, págs. 11-14.

¹⁸⁶ Ya había llevado a la práctica sus pensamientos en la Escuela Elbio Fernández perteneciente a la Sociedad de la Educación Popular. ARAÚJO, Orestes: op. cit., pág. 392.

¹⁸⁷ La Gimnasia junto con el dibujo y el trabajo manual fue uno de los avances pedagógicos mayores entre finales del siglo XIX y principios del XX, relacionados todos ellos con el desarrollo emocional y psicológico del alumno.

A pesar de las controversias, sobre todo con el sector católico, el camino de renovación pedagógica había comenzado gracias a los hermanos Varela, a Montero y a sus sucesores en el cargo.

En 1890 el gobierno uruguayo decidió que una serie de pedagogos y maestros marcharan a Europa para conocer los avances que en estos países se estaban produciendo. Fueron asignados a esta misión: **Enriqueta Compte y Riqué** para estudiar el sistema froebeliano y los jardines de infancia¹⁸⁸; José H. Figueira para realizar un curso completo de slöjd, estudiar la gimnasia sueca y en otros países europeos el modelado, la música modal y la escritura; y **Casio A. Basaldúa** encargado del estudio práctico y teórico del plegado y cartonado¹⁸⁹.

José Henríquez Figueira (1860-1946) es considerado como uno de los educadores más influyentes de Uruguay. Fue Inspector Nacional de Enseñanza Primaria y además Director de la publicación titulada Boletín de Enseñanza Primaria. Desde el inicio de esta revista -1889- se volcó en la divulgación de noticias sobre el trabajo manual y sobre Froebel, asimismo se preocupó por implantar los trabajos manuales en la escuela y los jardines de infancia uruguayos.

¹⁸⁸ Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949) era española de nacimiento, pero su familia se trasladó a vivir a Uruguay en su infancia. Fue subdirectora del Instituto Normal de Señoritas hasta la concesión de esta beca para estudiar en Europa los nuevos fenómenos pedagógicos. Al volver a Uruguay fundó el primer Jardín de Infantes de América en 1892, en Montevideo, y formó a los primeros maestros especializados en alumnos preescolares.

¹⁸⁹ Casio A. Basaldúa fue profesor de la Escuela Elbio Fernández. Tras regresar de su viaje no pudo reincorporarse a la enseñanza en Uruguay a pesar de la importancia de sus estudios. Por este motivo marchó a Argentina, donde sí desarrolló su labor educativa gracias a los conocimientos adquiridos en Europa.

Viajó a Europa en misión de estudio, donde permaneció hasta el año 1891. Durante este periodo siguió los cursos de slöjd en la Escuela Normal de Nääs, bajo la dirección del eminente profesor Dr. Otto Salomón, y de gimnasia educativa y correctiva de Ling como estudiante libre en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo. Obtuvo el diploma que lo capacitaba como profesor de trabajos manuales en el Seminario de Nääs, y además visitó otros centros especializados como el Aksel Mikkelsen de Copenhagen, Vera Hjelt de Helsingfoes, Samuel Rudin de Basilea y Woldemar Götze de Leipzig, entre otros¹⁹⁰. En París estudió la pedagogía de la música modal en el Orfanato Prevost y tanto allí como en Berlín asistió a cursos de Antropología¹⁹¹.

Durante su estancia en Europa publicó un folleto informativo para dar a conocer el estado de la educación primaria y las ideas pedagógicas uruguayas, y de regreso a su país expuso la experiencia recogida en el extranjero. Es evidente que existió un flujo continuo de ideas entre las dos orillas del Atlántico y que los profesionales de la pedagogía formaron parte substancial del proceso.

La obra pedagógica y social de Figueira fue muy relevante. Luis Víctor Anastasía comenta el profundo interés de la generación que sucede a J.P. Varela, liderada por Figueira, por consolidar y extender adecuadamente la reforma escolar iniciada por aquél.

¹⁹⁰ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha continua*, Montevideo, Istituto Italiano di Cultura in Uruguay-Academia Uruguaya de Letras, 1994, pág. 48.

¹⁹¹ Este tema será recurrente en el mundo occidental como parte fundamental del acercamiento al "yo" nacional.

"Se trata de un "pensamiento principal", que consiste en la creación de los jardines de infantes para aplicar en ellos el método froebeliano basado en los trabajos manuales. La enseñanza de este método y, luego, su ampliación con el método de los trabajos manuales del slöjd, destinado a la formación de maestros tanto como a cambiar el propio curriculum de la escuela, tiene como fin una formación pedagógica y no utilitaria"¹⁹².

Su mayor contribución se produjo con la serie de libros de lectura para la enseñanza primaria. Además llevó a cabo una intensa labor de propaganda para la integración del adiestramiento técnico e intelectual en la primaria, siguiendo los pasos de Varela¹⁹³, que tanta trascendencia tuvo para el desarrollo pedagógico del país, al igual que para la evolución de las ideas de Pedro Figari.

Figueira interesa dado su perfil renovador. Su estancia en Suecia y el conocimiento de la didáctica ofrecida en Nääs fueron parte integrante de la nueva escuela que se estaba forjando en todo el mundo¹⁹⁴. El método de Otto Salomon se basaba en la introducción de los trabajos manuales en la escuela, ya que preparaban a los alumnos para la vida:

"de modo que se atienda con él á los objetivos señalados y se mire ante todo á que la educación sea integral, y mediante ella se formen hombres (no especialistas),

¹⁹² ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha...*, op. cit., págs. 48-49.

¹⁹³ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano...*, op. cit., pág. 25.

¹⁹⁴ Los métodos propugnados por la Escuela de Nääs llegaron además a Japón, India, África y Australia. GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: *La Enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias y las normales*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y

preparados para vivir la vida completa, dando al efecto á los alumnos al aprendizaje del trabajo material, no el de un solo oficio"¹⁹⁵.

El trabajo manual debía encontrarse en armonía con los juegos e inclinaciones de la infancia:

"Puesto que el trabajo es una ley de la vida, base del bienestar y de la salud, dijeron algunos educacionistas insignes, enseñemos al hombre desde la infancia á ser un buen trabajador, vigoricemos su cuerpo, adiestremos su mano, desarrollemos su espíritu con hábitos de paciencia y perseverancia, enseñémosle á amar el trabajo considerándolo, no como un objeto transitorio, sino como una ocupación constante, ineludible y necesaria, como una obligación impuesta al hombre desde el principio del mundo"¹⁹⁶.

En el sistema se produjo una metamorfosis: los trabajos manuales y el dibujo se convirtieron en indispensables, dados sus claros beneficios para el desarrollo humano y profesional del niño.

La estancia de Figueira en Suecia fue comentada por testigos de la época:

C^a, 1903, pág. 375.

¹⁹⁵ Idem, pág. 10.

¹⁹⁶ SOLANA, Ezequiel: *El trabajo manual en las Escuelas primarias*, Madrid, El Magisterio Español, 1905, pág. 9. En España este sistema se instaló tardíamente -la primera vez en 1898 en las escuelas normales, derogado en 1900 y en la elemental por decreto en el año 1901-, a pesar de haber seguido el proceso desde sus inicios. Ejemplo fue la revista *La Escuela Moderna* en la que encontramos numerosos reportajes sobre la materia.

*"Además de dicho señor Figueira, inspector de las escuelas primarias de Montevideo, el Gobierno del Uruguay había comisionado á otro pedagogo distinguido, el doctor C. Basaldúa, de ir á Suecia para estudiar la enseñanza del slöjd y de la gimnasia. Han hecho ambos un curso en Nääs. El señor Figueira se detuvo en Suecia por casi cinco meses, ó más largo tiempo que en alguno de los otros países visitados por él anteriormente, á saber: Italia, Francia, Dinamarca y Noruega; lo que prueba que nuestras escuelas y su enseñanza interesaron al señor Figueira, que se sintió bien aquí en otros respectos"*¹⁹⁷.

La llegada de estos profesionales americanos a Suecia fue igualmente comentada en España¹⁹⁸, que también tenía comisionados en Nääs.

Figueira colaboró, ya de vuelta en su país, de forma ocasional con *La Escuela Moderna*, revista española en la que se exponían las novedades pedagógicas mundiales y que estaba relacionada especialmente con Hispanoamérica. Entre los artículos publicados por Figueira en este boletín aparecían temas muy sugerentes, como la educación popular o Froebel y su modelo pedagógico¹⁹⁹, asuntos que siempre habían preocupado a este autor.

¹⁹⁷ S.A.: "Suecia", en *La Escuela Moderna* nº 14, Madrid, mayo de 1892, pág. 397. (Vid. Anexo I. Documento 1).

¹⁹⁸ SOLANA, Ezequiel: op. cit., pág. 194 y GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: op. cit., págs. 373-374.

¹⁹⁹ "La evolución de la Escuela Popular", en *La Escuela Moderna* año IX, nº 104, Madrid, noviembre de 1899 y "La pedagogía froebeliana y su aplicación a la nueva escuela", en *La Escuela Moderna* año X, nº 114, Madrid, septiembre de 1900.

El gobierno uruguayo aplicó más rápidamente que otros países las experiencias educativas europeas, pues ya en la década de 1890 se incorporaron los trabajos manuales a la escuela y en 1892 se organizaron las enseñanzas de modelado y dibujo con nuevos procedimientos, además de disciplinas modernas como la gimnasia y la caligrafía.

Las reformas pedagógicas uruguayas se deben a una preocupación tanto gubernativa como intelectual. Desde ambas perspectivas se intuye la necesidad de un cambio profundo, con transformaciones que, para cimentar una construcción sólida, han de hacerse primero en la enseñanza. Se trataba de la educación como fundamento regenerativo de la sociedad. De igual modo se pretendía desde otros sectores educativos como las artes y oficios y la oportunidad vino dada de la mano del abogado, pintor y profesor, Pedro Figari.

La educación artística en Uruguay y Pedro Figari

"Nuestras escuelas, nuestros colegios, hasta nuestra misma Universidad, no ofrecen los medios de adquirir los conocimientos necesarios para entrar con éxito en las empresas industriales". (José Pedro Varela, 1875)²⁰⁰.

Existió una inquietud evidente por la educación en Uruguay. El gobierno intentó reorganizarla durante la segunda mitad de la centuria del ochocientos. La formación artística no iba a escapar a esta influencia y tuvo a Pedro Figari como representante más eximio.

Pedro Figari

Abogado, político, escritor, pedagogo y pintor, es más conocido en la actualidad por su faceta artística. Jorge Luis Borges, Alejo Carpentier, Giselda Zani, Carlos Herrera Mac Lean, Gabriel Peluffo, entre otros, se han ocupado de este aspecto. Sin embargo, su obra pedagógica ha sido prácticamente olvidada. Se recuerda su época como director de la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo, pero no se hace hincapié en su labor en esta

²⁰⁰ Cit. en ANASTASÍA, Luis Víctor: *Situación de la enseñanza técnica ...*, op. cit., pág. 18.

institución -ni antes ni después de asumir la dirección-, ni en todas las transformaciones y avances ideológicos implantados. El único investigador que ha estudiado esta etapa profundamente, Luis Víctor Anastasía, fue también director de este centro -ya denominado Universidad del Trabajo-, y da a conocer la ideología de Figari a través de un gran número de estudios de indudable valor historiográfico²⁰¹, a ellos se deben añadir los textos escritos por el propio Figari, que revelan la nueva pedagogía artística del cono sur, que han llegado hasta nosotros gracias al esfuerzo y tesón de Arturo Ardao y del propio Anastasía.

Pedro Figari nació en 1861 en Montevideo. Estudió ciencias jurídicas y en 1885 se graduó como doctor en Jurisprudencia en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de la República defendiendo su tesis "Ley Agraria", en la que propugnó el concepto de arte industrial y enunció su teoría sobre el acrecentamiento de la capacidad productora de su país a través del arte industrial²⁰². Este concepto, vanguardista en la cultura uruguaya, comprendía la unión del arte con la industria. Figari lo mencionaba como componente esencial de la nueva ciencia que comentaba al inicio de su tesis²⁰³. Con este alegato demostró un vivísimo interés por la transformación cultural e industrial de su país, que perduró a lo largo de toda su vida²⁰⁴.

²⁰¹ Vid. Bibliografía adjunta.

²⁰² El concepto "industrial" significa para Figari *"productividad, aptitudes para esgrimir el ingenio práctico, iniciador, creador, ejecutivo, fecundo y ordenador, lo que presupone una instrucción educativa integral"*. CASTRO MORALES, Federico: "Vanguardia, progreso ..., op. cit., pág. 39.

²⁰³ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha...*, op.cit., Montevideo, Istituto Italiano di Cultura in Uruguay, 1994, pág. 8.

²⁰⁴ Hay que pensar que los estudios pedagógicos realizados en el momento en que Figari redactó su tesis comprendían aspectos globalizadores de la sociedad. Es lógico que Figari también manejara estas mismas teorías y admitiera que los aspectos sociales influían en multitud de cuestiones de la vida y de la cultura. ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari y el*

Durante unos años ejerció la abogacía: fue adjunto a la Fiscalía de Hacienda, defensor de pobres tanto en jurisprudencia civil como criminal, además de codirector y cofundador de *El Deber*, diario de la fracción liberal del Partido Colorado. Se introdujo en política y en 1900 fue nombrado diputado por el departamento de Minas. En el inicio de esta labor política -sesión del 16 de junio de 1900- defendió su proyecto de creación de una Escuela de Bellas Artes, pues opinaba que el culto a las artes era una necesidad moral y no debía excluirse de la acción social. Para Figari una escuela de bellas artes no debía dedicarse exclusivamente a la pintura y escultura, tenía que ir más allá: formar al artesano, e insistir en la necesidad de que éste supiera dibujar: *"Las leyes proteccionistas de la industria serán incompletas mientras no se fomenten las bellas artes"*²⁰⁵.

Figari confirmó sus aspiraciones y en 1903 promovió un proyecto de ley para crear una Escuela de Bellas Artes²⁰⁶, que atendiera no sólo a la formación de profesionales de las artes liberales, sino sobre todo a los artesanos y artistas, con miras a consolidar una producción de artes decorativas con fundamentos nacionales y regionales. En la Cámara de Diputados calificó de "necesidad moral" la inclusión del arte en la acción social de una nación libre y adelantada, y planteó la posibilidad de hacer del arte un importante factor de desarrollo y creador de una cultura nacional, siempre que se dictaran los modelos desde el interior.

diseño industrial, Centro de diseño industrial-Centro Analisi Sociale, 1992, pág. 12.

²⁰⁵ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha...*, op. cit., pág. 65.

²⁰⁶ La defensa de su teoría sobre la enseñanza de las bellas artes y de las artes y oficios colmó gran parte de su vida. A partir de este discurso se reactivaron sus teorías y emprendió su actividad en el entorno educativo y artístico de forma contundente, aunque la Escuela de

Según Luis Víctor Anastasía, el pensamiento de Figari se situaba a la vanguardia²⁰⁷, en sintonía con las experiencias iniciadas ya en 1868 por Víctor Della Vos en la Escuela Técnica Industrial de Moscú y después por el Instituto de Tecnología de Massachusetts, que en 1876 había reorganizado John Runkle para aplicar en Estados Unidos "*la clave filosófica de toda la educación industrial que habían encontrado los rusos*"; todo tamizado por las ideas pedagógicas de José Pedro Varela y José H. Figueira²⁰⁸, defensores de la enseñanza pública.

Asimismo señalaba los puntos esenciales de esta corriente definida explícitamente en los siguientes hechos: 1) las grandes exposiciones de la industria, con la participación de los institutos de educación técnica; 2) las nuevas orientaciones de la ingeniería y de la arquitectura, como expresión de una nueva estética; 3) el desarrollo de las nuevas interpretaciones del arte a través de la historia, de la crítica y de la filosofía del arte; 4) la obra de los nuevos artistas; 5) el desarrollo de una nueva pedagogía en todos los ámbitos, incluso en el industrial, y dentro de éste, el nacimiento de una concepción pedagógica que unía la enseñanza y la producción; 6) los movimientos obreros; 7) el progreso de las ciencias biológicas²⁰⁹.

Ya en 1910 como miembro del Consejo de la Escuela de Artes y Oficios y ante el mandato de reforma emitido por el Gobierno de la nación, Pedro Figari presentó un "*Proyecto de*

Bellas Artes no llegó a fundarse hasta cuarenta años después.

²⁰⁷ No sólo conocía el movimiento de *Artes y Oficios (Arts & Crafts)*, que él mismo defendía con sus sistemas educativos, sino que también era consciente de las teorías de Semper, que se consideraron relevantes en toda Europa y América para las enseñanzas de las artes industriales, al igual que el *Jugendstil Deutscher Werkbund*. ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari y el diseño ...*, op. cit., pág. 13.

²⁰⁸ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano ...*, op. cit., págs. 17-27.

programa y reglamentación para la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en Escuela Pública de Arte Industrial”, pero su plan se consideró demasiado avanzado para la época y fue rechazado. En él proponía formar obreros-artistas “con criterio propio” y no meramente operarios hábiles, tal y como se pretendía desde las instancias oficiales.

En el proyecto se utilizaban términos que demostraban las pretensiones de Figari y sus propuestas innovadoras como fueron la “*enseñanza de las ciencias y del arte, en sus aplicaciones industriales*”; los “*procedimientos experimentales*”; la formación del “*criterio del alumno*” respetando su “*individualidad*”; el despertar del “*espíritu de iniciativa, de organización y de empresa*”, al igual que la observación, sentido estético, inventiva, perseverancia, y el fomento del “*espíritu de asociación*”, así como “*mayor divulgación de sus enseñanzas elementales*”. Se pretendía una educación sin castigos y que tuviera la enseñanza como fin supremo; igualmente se impulsaba la formación de artesanos, es decir, obreros-artistas en todas las gradaciones posibles, y la promoción del carácter práctico de las clases, la creación de un museo de la escuela y el régimen de externado. Se planteaba la invalidez del sistema de diplomas, ya que restringía la libertad de aprendizaje y del trabajo, que ya se había inferido en otros métodos educativos²¹⁰.

²⁰⁹ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari y el diseño ...*, op. cit., pág. 12.

²¹⁰ Los prerrafaelistas y nazarenos, así como el movimiento de *artes y oficios*, rechazaban el sistema de títulos si esto significaba un desprecio hacia el aprendizaje de las artes y artesanías. Unos y otros ambicionaban perfeccionar los métodos artesanales con una buena formación y desdeñaban el aprendizaje rápido sólo por obtener un título, que había sido problema común durante el siglo XIX. Casi todas las actuaciones posteriores, en las que se ha aspirado a un progreso pedagógico, han dado mayor importancia a la instrucción que a la consecución de diplomas.

Del mismo modo en este programa Figari estimaba la aportación realizada por Ruskin en Inglaterra²¹¹, y consideraba capital la participación de los artistas ingleses en las manifestaciones del arte aplicado. También conocía que en Suiza, Bélgica, Suecia, Noruega y Dinamarca se impartían cursos de arte industrial. Consideraba los avances de naciones tan distintas como las europeas o norteamericana²¹² y citaba a alguno de los responsables de esta evolución –John Ruskin en Gran Bretaña o Louis Prang²¹³ en Estados Unidos-. Además analizaba los procedimientos de otros países y su difícil adecuación a Uruguay:

²¹¹ John Ruskin fue uno de los artistas pioneros en la lucha por la recuperación del arte y la industria, que valoraba las artesanías por encima del arte imitativo de las máquinas. "...Mas en tanto que los hombres trabajen como hombres, entregándose de corazón á su trabajo y haciéndole como mejor les sea posible, poco importa que sean malos obreros, habrá en la ejecución algo que no tendrá precio". RUSKIN, John: *Las siete lámparas de la arquitectura*, Alta Fulla, Barcelona, 1997, pág. 196. Sobre la aportación de Ruskin vid. GOMBRICH, E. H.: *El sentido del orden. Estudio sobre la psicología de las artes decorativas*, Madrid, Debate, 1999, págs. 38-46. RAQUEJO, Tonia: "John Ruskin", en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Vol. I*, Madrid, La Balsa de la Medusa-Visor, 1996, págs. 418-422. RAQUEJO, Tonia: "Ruskinismo, Prerrafaelismo y Decadentismo", en *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Vol. I*, Madrid, La Balsa de la Medusa-Visor, 1996, págs. 397-417. METKEN, Günther: *Los Prerrafaelistas. El realismo ético y una torre de marfil en el siglo XIX*, Barcelona, Blume, 1982. En cuanto al campo de las enseñanzas artísticas vid. X. (GINER DE LOS RÍOS, Francisco): "El código escolar de Mr. Ruskin", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año VIII, nº 174, Madrid, 15 de mayo de 1884, pág. 142. Sobre su obra vid. Bibliografía.

²¹² BRILL, Rosa: *Pensar desde el Sur*, Buenos Aires, Almagesto, 1994, págs. 60-61.

²¹³ Louis Prang (1824-1909). Nacido en Breslau (Polonia) estudió las técnicas del grabado antes de su marcha a América, asentándose en Boston. Desarrolló el proceso cromolitográfico (1860), aunque también fue reconocido por su compromiso con la educación artística en el sistema de la escuela americana. En 1882 estableció la Compañía Educacional Prang y publicó textos sobre la enseñanza del arte en las escuelas públicas como *Art in the School Room* o *Art Education in High School* (1908), entre otros. Prang creía que todo niño podía estudiar arte. Figari conocía su labor, sin embargo, en la actualidad Prang ha sido olvidado. Sobre la obra de Prang existen pocos datos en la actualidad. Es Figari uno de los primeros en mencionarlo en su "Proyecto de programa y reglamento superior general para la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en "Escuela Pública de Arte Industrial" en *Educación y arte*, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Biblioteca Artigas, 1965, pág. 31. Vid. Bibliografía.

"La preparación para las industrias fabriles, como se ha instituido en la República Argentina no es adecuada para nuestro país, si acaso lo fuera para aquél. (...)

Nosotros debemos fomentar primeramente el orden de industrias y recursos industriales más apropiados para la explotación de nuestras materias primas: (...)

Para ello, para utilizar lo más convenientemente estas riquezas, debemos dirigir la enseñanza a formar el criterio a la vez que el sentimiento estético, de modo que puedan promoverse las múltiples formas del arte decorativo"²¹⁴.

Disconforme con el plan acordado y con el nombramiento de James Thomas Cadilhat como director de la Escuela, Figari dimitió como miembro del Consejo y se entregó a la redacción de *Arte, Estética, Ideal*, libro que debió terminar hacia 1912, pues en esa fecha firmó el prefacio. En esta obra, entre otros temas de gran calado filosófico, continuó preocupándose por la pedagogía artística. Analizaba los defectos que tenía la enseñanza en aquel momento -1912-:

"Puede decirse que se da a los alumnos una colección de "instrumentos", en vez de ideas y orientaciones para que puedan desarrollar y utilizar su individualidad lo más posible, y es así que tan a menudo se confunde la "herramienta" para actuar, con la acción misma"²¹⁵.

²¹⁴ FIGARI, Pedro: *Educación ...*, op. cit., págs. 36-37. En páginas siguientes mencionaba la escuela argentina, a su director, Krause, y sus problemas.

²¹⁵ FIGARI, Pedro: *Arte, estética, ideal*, T.I, Montevideo, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Biblioteca Artigas, 1965, pág. 182. (Vid. Anexo I. Documento 6).

La preocupación de Figari era clara: el alumno debía conocer, pero también tener iniciativa y creatividad. Por este motivo comentaba:

"En las escuelas de arte, como en todas las demás, debería, pues, según comienza a hacerse, preocupar muy principalmente la idiosincracia (sic) del alumno para mantener en él un espíritu optimista, creador, más bien que someter a todos a iguales disciplinas, que desvían a los más de su mejor senda. (...)

*Cargar con un diploma y un bagaje técnico inadecuado a la personalidad del alumno, es preparar fracasados"*²¹⁶.

Teorías que continuó respaldando durante el resto de su vida. Insistía en la necesidad de que el alumno estuviera preparado en todos los niveles: asociativo, de producción y de capacitación técnica. Y ésta fue su gran batalla contra los que opinaban que había que formar rápidamente obreros, sin ocuparse de otros aspectos de la vida, sin duda imprescindibles en el mundo laboral.

*"La "adaptabilidad y baratura" -como decía Figari- que debían procurar en los objetos las bellas artes aplicadas a la industria y a la artesanía, estaban claramente reñidas con las formas ornamentales en que caían la enseñanza y la producción del dibujo, de la escultura, de la arquitectura, así como de los diversos tipos de objetos"*²¹⁷.

²¹⁶ Idem, págs. 184 y 186.

²¹⁷ ANASTASIA, Luis Víctor: *Pedro Figari y el diseño ...*, op. cit., pág. 13.

En marzo de 1915 Pedro Figari -que en 1913 había estado en Francia y en 1914 había sido elegido miembro honorario de la Sociedad de Artistas Uruguayos- elevó al gobierno del país su informe *"Cultura práctica industrial: memorándum provisional. Lo que debe hacerse"*, estudio que versaba sobre la reforma de la enseñanza industrial y su proyección hacia el ámbito rural, que vivía sumido en el atraso por falta de instrucción práctica, carente de estímulos sociales y escaso de comunicaciones, incidiendo nuevamente en asuntos ya tratados en sus textos anteriores. Figari creía que debía promoverse *"la multiplicidad de formas de producción industrial compatibles con el ambiente"*²¹⁸. Se trataba de un plan programado desde el principio de modo práctico y fue ponderado por la prensa uruguaya.

En ese mismo año -1915- fue nombrado director interino de la Escuela Nacional de Artes y Oficios: tomó posesión el 13 de agosto. En 1917, antes de renunciar al cargo, publicó *"Plan General de organización de la enseñanza industrial"*²¹⁹, en el que quedaba plasmado su proyecto. Figari presentó el plan con una serie de apéndices que correspondían a proyectos anteriores y que, en definitiva, resumían su línea de trabajo comenzada en 1885 y definida completamente en la memoria de 1917. No fue posible aplicar este sistema en su totalidad debido a la oposición del Consejo y a la resistencia del profesorado, que estaba demasiado apegado a las rutinas y a la copia de modelos llegados del extranjero.

²¹⁸ S.A.: "Reportaje al doctor Figari", en *La Razón*, Montevideo, 21 de mayo de 1915.

²¹⁹ Vid. Anexo I. Documento 2 y 4.

Como se explica en el siguiente texto, Figari intentó ser escuchado y aplicar las reformas, a pesar de la gran oposición existente por parte de sectores del profesorado y de la política:

"Con prédica tesonera y entusiasta expone el Dr. Figari el empleo de la forma más alta de arte aplicado que nos ha sido dado escuchar en este país, siendo el primero en establecer diferencia entre formas académicas agotadoras contraponiendo un concepto de creación nueva, actualizada ya en Europa y en América del Norte con gran empuje vital renovador: abriendo cauce a energías que ansiaban expresarse con nuevas formas, libres de viejos preconceptos esterilizantes y caducos"²²⁰.

Con este ímpetu y tesón, Figari elaboró un estudio pedagógico del sistema, promoviendo la instrucción práctica más que la teórica; la educación del criterio individual; el desarrollo de la inventiva del alumno, del espíritu de observación y análisis; el cultivo del criterio del alumno más allá de la capacidad manual; el fomento de su espíritu de iniciativa, de asociación; la libertad y el orden; la instrucción sin distinción de clases sociales y una mayor divulgación. Todas ellas, cuestiones que ya había impulsado en proyectos anteriores y que acentuaban la necesidad de un progreso nacional, dando mayor dimensión a la figura del maestro, pues éste era quien enseñaba y no la escuela. Existía un vivo interés por mejorar la vida rural, como pilar fundamental para la evolución del país²²¹.

²²⁰ Universidad del Trabajo de Uruguay: Dr. Pedro Figari. *Director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios (1915-1917). Consejero de la Escuela N. de Artes y Oficios (1910-1915). Homenaje de la Universidad del Trabajo al propulsor y organizador de la enseñanza industrial pública, en el Xº aniversario de su fallecimiento*, 1948, pág. 2.

²²¹ Cfr. FIGARI, Pedro: *Educación ...*, op. cit., págs. 86-147.

El vínculo entre pedagogía y producción debía apoyarse sobre la realidad nacional, en la misma línea que había seguido su plan de 1910 para reorganizar la Escuela. Ahora, además, añadía como objetivo la formación industrial de los maestros de Instrucción Pública Primaria que habrían de educar y orientar el carácter industrioso de los alumnos de las zonas rurales -la campaña-, previendo un profesorado ambulante que fundaría por todo el país centros productores congruentes con la modalidad y calidad de las materias primas regionales²²². La labor en estos centros debían continuarla maestros estables con la coparticipación directa en el gobierno de estas escuelas del pueblo productor. El objetivo era claro: *"Lo propio del país, la realización de su conciencia, sólo se alcanza cuando todo el país es centro escolar y centro de producción"*; y todo soportado por una *"teoría de la naturaleza y teoría del objeto, teoría biológica y teoría de la educación"*. Explicaba que había *"...formas de una visión del mundo que se integra desde distintos ángulos como partes constituyentes de la realidad"* y de una orientación hacia la consolidación de una conciencia nacional productora edificada sobre la realidad del país, como vía de desarrollo de sus recursos.

Había que industrializarse y evitar que dicha acción la ejercieran los intereses foráneos, planteando frente al lucro sin escrúpulos habitual entre los extranjeros con intereses en América, la defensa de su naturaleza, la mejora del modo de

²²² Esta idea del profesorado ambulante se repitió poco tiempo después en México, país igualmente preocupado por la enseñanza artística infantil. Son inquietudes comunes a ambos lados del Atlántico, pues también las encontramos en España, en este caso tituladas Misiones Pedagógicas y pertenecientes a la Institución Libre de Enseñanza.

vida del pueblo y la consolidación de una conciencia nacional autónoma:

"La repetición imitadora, servil, más la estéril aparatosidad de las "bellas artes", han provocado entre nosotros un daño inmenso, contribuyendo a mantenernos en un estado colonial"²²³.

Por tanto, Figari proponía un plan concreto para la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo, pero también una renovación educativa general y, a la vez, un florecimiento de la industria con repercusiones sociales para el país. Su proyecto educativo partía de un planteamiento alejado del academicismo, apegado al taller y al conocimiento del oficio, en proximidad a las ideas de Ruskin y Morris, pasadas por el tamiz de la nacionalidad.

Aunque Figari abandonó en 1917 la dirección del centro, su marcha no significó la renuncia a sus preocupaciones educativas, ya que prosiguió publicando en la misma línea, salvaguardando la industrialización de su país y la educación integral que siempre preconizó. Continuó percibiéndose en sus textos posteriores, como en *"Enseñanza Industrial. Informe presentado, sobre este tema oficial, al Segundo Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Montevideo (en colaboración con su hijo, el Arquitecto Juan Carlos Figari Castro)"*, en 1919. En esta memoria continuaba respaldando la idea de la educación integral, pues *"la vida es siempre integral. Todo coexiste..."*, invitaba a *"la conveniencia de educar para la vida solidaria..."*. Se insistía en el valor de la adaptación al medio, pues posibilitaba el fomento de la vida y del trabajo:

*"Naturalmente, todo organismo tiende a adaptarse para mejorar de condición. Esto implica esfuerzo, trabajo. Para secundar esta modalidad congénita, debe enseñarse a trabajar"*²²⁴.

Opinaba que educar favorecía esa adaptación, pues la *"vida es puro aprendizaje"* y para instruir hay que ser conscientes de los problemas y de sus posibles soluciones, aplicando los avances exteriores, pero analizando minuciosamente las necesidades autóctonas.

Por último, en este texto concluía:

"1º) La enseñanza industrial debe ser la base de la instrucción pública.

2º) Debe tratarse de formar una conciencia productora autónoma.

*3º) El cuerpo docente común debe irse preparando para desempeñar esta función evolutivamente y en forma práctica"*²²⁵.

En 1921, con sesenta años, emigró a Argentina y comenzó a pintar. En 1927 se trasladó a Francia, lugar en el que murió su hijo Juan Carlos -con el que compartía sus ideales educativos- y desde donde se desplazó a diferentes países europeos.

²²³ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano ...*, op. cit., 1975 pág. 209.

²²⁴ Figari, Pedro: *Educación y ...*, op. cit., pág. 170.

²²⁵ Idem, pág. 186.

Años después, en 1933, fue nombrado Asesor Artístico del Ministerio de Instrucción Pública de Uruguay, pero hasta mayo de 1934 no volvió a Montevideo. En esta fecha abandonó la pintura y fue nombrado miembro de la Comisión Honoraria de Cultura Artística Escolar por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Murió cuatro años después, en 1938.

Su vida fue activa y multidisciplinar: abogado, político, filósofo y pintor. Su pensamiento sobre la enseñanza artística fue primordial al igual que su interés por la educación integral y la relación entre arte e industria, que fueron los puntos cardinales de su razonamiento, además de ser lugar común de sus distintas actividades, desde sus inicios como abogado hasta su final como pintor. Tras conocer su recorrido vital debemos detenernos en los aspectos más interesantes de sus teorías, compromisos y creaciones, además de hacer un balance histórico sobre la Escuela de Artes y Oficios que él reformó.

Escuela de Artes y Oficios de Montevideo

Antes de la llegada de Figari a la educación artística la situación en su país era catastrófica. La Escuela de Artes y Oficios parecía un asilo más que un centro pedagógico.

La Escuela de Artes y Oficios fue fundada por Latorre el 31 de diciembre de 1878²²⁶ y comenzó dependiendo del Ejército. Los

²²⁶ En estos años se estaba produciendo una de las mayores revoluciones en la pedagogía de las artes industriales, pues remontándonos a 1875 en Inglaterra, William Morris estaba

alumnos pertenecían a sectores marginales: se pensaba que podían ser recuperados para la sociedad gracias a estos estudios, que los prepararía para desarrollar un oficio. Este sistema impedía que alumnos externos realmente interesados asistieran a las clases y el centro se convertía en una institución cada vez más inútil -no servía estrictamente como correccional, pero tampoco como escuela-.

Durante estos primeros años de funcionamiento existía una preocupación manifiesta por conocer las prácticas de las escuelas de artes y oficios europeas y americanas. Pretendían así mejorar la enseñanza y de esta manera combatir las oleadas inmigratorias de obreros especializados que llegaban a Uruguay y que hacían la competencia a sus trabajadores, mucho menos preparados por falta de esta formación en esta escuela uruguaya²²⁷.

reorganizando su compañía -que tanta importancia tuvo para el movimiento *Arts & Crafts*; un año después se produjo la Exposición de Filadelfia, que llevó a Estados Unidos el conocimiento de los avances que se estaban produciendo en Rusia desde 1868 con Víctor Della Vos en el Instituto Imperial de Moscú, y fue cuando John D. Runkle impuso estas novedades en el Massachusetts Institute of Technology (MIT). Es el mismo año que en España se fundó la Institución Libre de Enseñanza, muy relacionada con la nueva pedagogía y con la introducción de los trabajos manuales y el dibujo en la educación primaria. En 1878 se produjo la Exposición de París y en Sajonia se introdujo el dibujo como asignatura obligatoria, mientras que Ruskin abandonó el Gremio de San Jorge y en Argentina se creó una Escuela Libre de Bellas Artes. Un año después de la fundación de este centro, es decir, en 1879, en Francia se creó el Museo de Artes Decorativas, mientras que Ruskin dejó la enseñanza en Oxford y Calvin M. Woodward organizó la Escuela de Adiestramiento Manual (St. Louis Manual Training School) bajo los auspicios de la Universidad de Washington -que abrió sus puertas en 1880-, siguiendo los mismos pasos que Runkle tras las ideas de Della Vos; por último, en Bilbao nació la Escuela de Artes y Oficios, considerada -en su origen- como una escuela libre porque no dependía del gobierno, sino del ayuntamiento.

Como vemos este centro uruguayo surgió en un momento clave de la enseñanza de las artes aplicadas, sin embargo, no formaba parte de las vanguardias pedagógicas que se estaban gestando en el resto de los países.

²²⁷ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha ...*, op. cit., pág. 41.

Las ideas iniciales del diputado Pablo Nin²²⁸ fueron modificadas por la Comisión de legislación, que el 12 de mayo elaboró un texto destinado a autorizar al Poder Ejecutivo a confeccionar un plan y Reglamento de las Escuelas-talleres de Artes y Oficios, basándose en los sistemas más adelantados. Se consideraba que en un futuro surgirían las ingenierías técnicas, de las que se esperaba el desarrollo tecnológico de la nación, sin embargo no fue así.

El gobierno se preocupó durante estos años por internar y reformar, así que continuó el reclutamiento de alumnos marginales y la repetición de procedimientos y modelos artesanales e industriales. Como explica Anastasía: "*Se habría organizado una gran mentira*"²²⁹ que prosiguió durante años.

El conflicto fundamental radicaba en que estas enseñanzas sólo podían ser aprovechadas por los menesterosos y los jóvenes con problemas. El verdaderamente interesado no podía acceder a ellas si pertenecía a diferente clase social. Las artes y oficios se relacionaron con el proletariado de manera irremediable, pero no fue el único país que lo hizo, pues en 1881 ocurrió algo similar en Nueva York: el coronel y arquitecto Richard T. Auchmuty organizó las escuelas de Artes y Oficios de aquella población con el propósito de suministrar educación profesional de albañilería, enyesado, plomería, carpintería, labrado de piedra, herrería, sastrería e imprenta. En Norteamérica se pretendía con la instrucción hacer de cada hombre un obrero²³⁰.

²²⁸ Pablo Nin y González, diputado por Durazno, presentó un proyecto de estas características el 21 de abril de 1879.

²²⁹ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha ...*, op. cit., pág. 43.

²³⁰ Universidad del Trabajo de Uruguay: op. cit.

Se trataban de teorías paralelas a las ideas de Della Vos, aunque con divergencias, tomándose entonces las escuelas de artes y oficios como centros preparados para ofrecer a los más pobres instrucción en oficios muy determinados. Sin embargo, Della Vos y otros profesores proponían una educación para las artes y oficios más abierta: *"Instruction before construction"*²³¹.

El problema fundamental en este centro se produjo por la revuelta de 1886, en ella los alumnos se quejaron de los castigos continuos a los que estaban sometidos. Esta historia sacudió a la sociedad de Montevideo y condicionó la enseñanza industrial durante décadas.

Como explica Anastasía al analizar la figura de Pedro Figari:

*"Es irreal estudiar el proceso histórico de la educación uruguaya, y sobre todo estudiar a la enseñanza técnica y a Figari, sin tener en cuenta este sacudón provocado por el movimiento estudiantil y la revelación de las torturas que se practicaban en la Escuela de Artes y Oficios"*²³².

Obligado por los acontecimientos el coronel Belinzon renunció a su puesto como director -29 de diciembre de 1886- y fue sustituido por el Coronel Gabino Monegal. A partir de aquel momento se emprendieron las transformaciones: en 1887, la Escuela pasó a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública; en abril del mismo año se aprobó un nuevo

²³¹ S.A.: "American Beginnings: The manual training movement", en www.imagine101.com/american.htm. Día de acceso: 3 de diciembre de 2001.

²³² ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha...*, op. cit., pág. 45.

reglamento y cesó Monegal, siendo nombrado nuevo director el Coronel Julio Muró. Simultáneamente a estos cambios se iba reduciendo el número de alumnos.

Entre 1888 y 1909 la Escuela dependió de la Comisión Nacional de Caridad, transfiriéndose después al Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública, siempre con presupuestos escasos, ya que desde 1889 carecía de recursos propios.

La situación en 1903 era muy precaria y Figari opinaba sobre el centro:

"La Escuela de Artes y Oficios podría haber producido algunos de los beneficios que se esperan de la escuela proyectada, si se hubiera dedicado a la enseñanza del arte aplicado, puesto que se habrían formado millares de artesanos hábiles capaces de secundar el movimiento industrial, cuando no de promoverlo. Dicha Escuela cuesta alrededor de cincuenta mil pesos anuales y sólo da instrucción a unos doscientos alumnos.

Se ha optado por el pupillaje, que siempre es muy dispendioso y que no se ajusta a los fines del Estado, en esta materia sobre todo, cuando éste no tiene los medios de vulgarizar ampliamente los conocimientos esenciales; se ha planteado dicho establecimiento sin una organización adecuada, y de ahí que se hayan insumido fuertes capitales sin provecho positivo. Como casa de corrección no llena debidamente sus fines. Si se aplicara, en cambio, la suma anual invertida en esta institución, al funcionamiento de una escuela-externato de artes aplicadas, podría darse

preparación a millares de alumnos poniéndolos en aptitud de ocuparse en las distintas modalidades industriales.

*Fuera de que es muy limitada la acción de la escuela, por razón del exiguo número de internos que puede educar, es demasiado cara esa forma de instrucción, resultando, en el caso feliz de que el pensionista aproveche la enseñanza -lo cual es más bien la excepción que la regla- alrededor de mil a mil doscientos pesos, lo que cuesta cada alumno."*²³³

El gobierno propuso denominarla Escuela Nacional de Industrias y en 1910 determinaron contratar a un técnico extranjero, James Tomás Cadilhat, para dirigir el Consejo de la Escuela.

Se comprendió que uno de los problemas fundamentales era la falta de motivación del alumnado, debido en su mayor parte a los daños y castigos infligidos. Los estudiantes procedían del Asilo de Expósitos y Huérfanos y no estaban interesados en el plan de estudios, es más, algunos de estos alumnos no se adecuaban a las características mínimas de un centro educativo²³⁴. Ya en 1910 se pretendió desarrollar un nuevo plan de estudios: un proyecto debía ser elaborado por el director, y el otro le fue encargado a Pedro Figari, al que designaron Vice-Director del Consejo de la Escuela.

²³³ FIGARI, Pedro: "Informe sobre creación de una Escuela de Bellas Artes", en *Educación y ...*, op. cit., págs. 14-15. Este informe se leyó en 1903 en la Cámara de Representantes y Figari lo incluyó en el Apéndice nº 2 de su opúsculo *Plan General de organización de la Enseñanza Industrial*, 1917, págs. 82-87.

²³⁴ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano...*, op. cit., pág. 27. En el libro de Actas de 1910 de la Escuela de Artes y Oficios se especificaba incluso que se trataba de "alumnos defectuosos y faltos de inteligencia ingresados con procedencia de Expósitos y Huérfanos".

Figari presentó su proyecto *"Reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Proyecto de Programa y Reglamento Superior General para la transformación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en "Escuela Pública de Arte Industrial"*" en la sesión del Consejo de 23 de julio. El director y Figari discutieron en las sesiones del consejo y para aclarar el asunto se le pidió a Cadilhat que presentara un programa de enseñanza técnico-práctica para regir el establecimiento y planeara la incorporación de una sección de alumnos externos²³⁵. El problema de fondo de todas las conversaciones mantenidas por el Consejo era la falta de predisposición a seguir los pasos marcados por Figari hacia el movimiento de *Arts & Crafts* -que se había difundido por todo el mundo-. Figari había protestado enérgicamente contra las pretensiones del director y rechazaba el régimen de internado y el sistema mixto y declaró *"que era opuesto al proyecto en discusión por cuanto parecía que en él se hacía exclusión del arte, en su aplicación con la enseñanza de los oficios"*²³⁶.

La controversia estaba servida, pues las opiniones vertidas por Figari fueron desestimadas. No interesaba un sistema de progreso del arte y del artesanado, sino permanecer en la vertiente de producir obreros en lugar de artesanos. El proyecto aprobado se formuló *"de acuerdo con las verdaderas necesidades del país; el proyecto del Dr. Figari -dice Graffigna- descuidaba la mano de obra, debiendo ser el fin principal de la Escuela, hacer buenos obreros, que era lo que necesitaba el país"*²³⁷.

²³⁵ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha ...*, op. cit., pág. 78.

²³⁶ *Ibidem*.

²³⁷ *Idem*, pág. 79.

Esta propuesta desde luego era equivocada si la contemplamos desde una perspectiva histórica, ya que las deficiencias prosiguieron y se hizo imprescindible elaborar continuas modificaciones.

Con el sistema elegido se había pretendido una preparación de mano de obra expedita y barata; no que Uruguay siguiera el modelo de las *Arts & Crafts*, que, por otra parte, era prácticamente desconocido en estos territorios. Esta supuesta ignorancia incluso condujo a comentarios en los que se consideraba *"demasiado avanzado el plan del Dr. Figari, tan avanzado que no se ha puesto en práctica en ninguna de las Escuelas Europeas"*²³⁸.

El programa se aprobó a pesar de la negativa de Figari y éste renunció a su cargo a los pocos días²³⁹. Había triunfado la misma postura que se estaba imponiendo en el resto del mundo: la situada en contra del movimiento de las *Artes y Oficios*.

Hay que reconocer que Pedro Figari había recogido una corriente novísima y que aún no constituía en sí una teoría total: consistía en vincular de manera estrecha el carácter de la creación artística y el propio arte con los modernos métodos de producción. Dicha unión llevaba implícita la supresión de las formas académicas en la enseñanza del arte²⁴⁰. Estamos analizando, por supuesto, el momento en el que se consolidaba la época maquinista.

²³⁸ *Ibídem*.

²³⁹ Cadilhat informó del cese en la sesión del 19 de noviembre.

²⁴⁰ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano...*, op. cit., pág. 22.

La Escuela de Artes y Oficios de Montevideo durante la dirección de Pedro Figari

"Es conveniente en sumo grado que las escuelas públicas despierten en el niño el concepto del arte y de la belleza"²⁴¹.

Entre 1900 y 1915, Pedro Figari había intentado hacerse escuchar en distintos foros. Pretendía convencer de las reformas que debían efectuarse en la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo, en estado precario desde su fundación. Figari se empeñó en defender sus teorías, que se habían desechado desde 1900 por falta de visión de futuro.

Durante mucho tiempo, las soluciones adoptadas estuvieron totalmente en contra del arte industrial. Un experto en el tema como Anastasía comenta:

"Esta no era la solución preconizada por Figari. Tampoco la que vimos de Figueira ni la de todos los movimientos vinculados al arte industrial. Es muy importante comprender esto. Había en el mundo un enfrentamiento en educación, arte, industria, conciencia de identidad nacional ligada a la capacidad de transformación estético-industrial de los recursos nacionales, superación de los de abajo en el proceso evolutivo que se consolidaba mejor cuando

²⁴¹ Universidad del Trabajo de Uruguay: op. cit., pág. 9.

*contaba con la conjunción arte-industria, recursos nacionales, actuando como medios de desarrollo de todos. El Uruguay no estaba libre de ese enfrentamiento. Se imponía la solución errónea. Padecía la peor parte*²⁴².

El momento histórico al que se refiere Anastasia es 1915 - unos meses antes de la reforma de Figari-, fecha en que el Presidente Batlle y su Ministro de Industrias, Justino Jiménez de Aréchaga, enviaron al Parlamento un proyecto de ley sobre educación industrial, que no cumplía los requisitos fundamentales de las aspiraciones de Figari. Mientras esto sucedía Feliciano Viera había estado manteniendo conversaciones con Pedro Figari. Gracias al cambio de gobierno del 12 de julio se pudo llevar a cabo la transformación pedagógica. Este cambio de gobierno llevó a ocupar la presidencia a Feliciano Viera, que junto con su Ministro de Industrias, Juan José de Amézaga presentaron a la Asamblea General un nuevo proyecto de ley basado en el programa de Figari *Cultura práctica industrial*, memorándum provisional indicando qué debía hacerse en esta institución. En este plan, de gran concisión, se reiteraba el sólido vínculo que debía unir la instrucción con la producción, tal como ya había explicado en el de 1910²⁴³. La prensa comenzó a entrevistar a Figari y éste fue designado director interino del centro en julio del mismo año.

Figari se implicó a fondo como director de la institución: sabía que en breve tendría que comparecer para probar públicamente sus ideas, tanto pedagógicas como políticas²⁴⁴. Se

²⁴² ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha ...*, op. cit., pág. 161.

²⁴³ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Pedro Figari, americano ...*, op. cit., pág. 161.

²⁴⁴ PELUFFO, Gabriel: "Pedro Figari en la Escuela de Artes (1915-17)", en *Pedro Figari 1861-1938*, Montevideo, Intendencia Municipal de Montevideo-Departamento de Cultura-División

sumergió totalmente en la transformación de la escuela, consciente de su responsabilidad. Junto a él, su hijo Juan Carlos, arquitecto y apoyo principal para todos sus proyectos.

Comenzó la metamorfosis de la Escuela de Artes y Oficios. Renovó los talleres, abriéndolos al sol para atraer la alegría al trabajo²⁴⁵ -fundamental en las teorías pedagógicas de aquel momento: necesidad de aire libre y de iluminación natural adecuada- y convirtiéndolos en el motor fundamental del centro, como comentaba en una nota dirigida al Ministro de Industrias en 1915: *"En nuestra Escuela, la enseñanza debe ser como un block, sus diversos elementos deben converger a un fin único: el Taller"*²⁴⁶.

La reforma debía ser profunda, por este motivo renovó personal, mobiliario y el aspecto del inmueble. Fue una convulsión: los talleres debían estar vivos, no podían seguir siendo las mismas clases estériles de antaño.

Pedro Figari ansiaba poner en marcha una serie de ideas: instauró un espíritu de cofradía medieval²⁴⁷, dignificando la vida del futuro artesano, que debía ser creativo y no imitativo. Se interesó por todos los materiales nobles, por la naturaleza propia

Promoción y Acción Cultural, 1999, pág. 25.

²⁴⁵ HERRERA MAC LEAN, Carlos A.: *Pedro Figari*, Buenos Aires, Poseidón, pág. 10.

²⁴⁶ Cit. en PELUFFO, Gabriel: op. cit., pág. 25.

²⁴⁷ Es clara la relación con el movimiento *Arts & Crafts*, al igual que con sus precursores, nazarenos y prerrafaelistas, con Ruskin y con todos los artistas y pensadores que siguieron este modelo. Por ejemplo, en España el representante y defensor de este arquetipo de vida en el siglo XIX fue José Galofre. También es cierto que durante el periodo de Figari como director se estaba intentado instaurar en Europa y América algunos de estos exponentes: Arthur W. Dow en Estados Unidos, la Secesión vienesa, las primeras escuelas alemanas y en España, escuelas como la de Cerámica en Madrid, la de Artes y Oficios de Tetuán o la Escuela Luján Pérez de Gran Canaria. Los ejemplos son muchos y continuaron implantándose durante todo el primer tercio del siglo XX.

del país. Se potenció el apunte, de mayor frescura creativa, y sirvió de modelo en los talleres especializados²⁴⁸. Asimismo se estimó relevante la figura del profesional de la industria, pues al fin y al cabo debían ser ellos los encargados de impartir la docencia. Figari indicaba al respecto:

*"Para empezar, podrían iniciarse los cursos que cuentan desde ya en el país con profesionales o industriales capaces de enseñar, teniendo siempre muy presente que, para no malograr el propósito primordial de esta institución, deben impulsarse en primer término las industrias más fáciles y más reditivas, así como que conviene dar preferente atención a las formas industriales que aprovechan nuestras materias primas. También deben merecer atención especial las industrias femeninas, tanto en la capital como en campaña."*²⁴⁹

Sugería dar primacía a la industria oriunda y a los profesionales que pudieran enseñarla, es decir, al buen aprendizaje y a la promoción y fortalecimiento de la industria nacional y popular, sin relegar las industrias femeninas, que previamente habían sido descuidadas. Una gran labor avalada por la modernización de la propia escuela.

Figari propendía a revalorizar la enseñanza del dibujo en los talleres, pues para algunas materias era imprescindible, y puso como ejemplo los talleres de modelado, repujado, mueblería y pintura decorativa. Además opinaba que debían

²⁴⁸ HERRERA MAC LEAN, Carlos A.: op. cit., pág. 12.

²⁴⁹ FIGARI, Pedro: "Cultura práctica industrial", artículo 4º, en *Educación ...*, op. cit., pág. 59.

reforzarse el número de profesores de dibujo, ya que su carencia había condicionado la involución de las industrias del país. Asimismo proponía una nueva asignatura, Composición Decorativa, pues su incorporación podía ser muy provechosa²⁵⁰. Designaba para Dibujo y Composición Decorativa a Vicente Puig y Milo Beretta, respectivamente. Y sugería que se incluyera una clase libre para el estudio del natural²⁵¹.

Los talleres tenían que aprovecharse al máximo -según Pedro Figari- y los maestros de taller debían estar en igualdad de condiciones que el resto del profesorado. Del mismo modo creía necesaria una mejora de la biblioteca -entre sus carencias se encontraba un servicio deficiente y escasez de volúmenes-, que debía estar al mismo nivel que el resto de la escuela.

De igual modo acometió un cambio de aspecto del centro: decorándolo adecuadamente, tanto con vegetación como con ornamentos apropiados a su uso -hasta estas transformaciones se asemejaba a una cárcel-. Se solicitó la creación de talleres como el de Soldadura autógena, "*Fundición y Broncería*" o Escultura en madera y debían reformarse de manera urgente los de Modelado y Moldeado, Repujado y Cincelado, y Ajuste, además de trasladar el taller de Pintura decorativa, etc.

Primordial fue la necesidad de encauzar su enseñanza hacia la obtención de un arte regional con estilo propio, estudiando flora y faunas nacionales²⁵².

²⁵⁰ Además planteaba que fuera sin costo, pues una persona competente se había ofrecido a implantarla de manera gratuita, como ensayo.

²⁵¹ Se amparó en la petición de un grupo de estudiosos y artistas que consideraban no sería muy oneroso, pues sólo necesitaba el pago del modelo.

²⁵² Estos estudios los encontramos después en instituciones españolas como la Escuela Luján

Sin ningún lugar a dudas, Figari comprendió que la Escuela de Artes y Oficios debía transformarse en la piedra angular de metamorfosis de la sociedad nacional: la educación para el trabajo era la formación para el arte y la industria que innovaría al país. Industrialización y educación nacional no debían ir por separado y la transformación debía producirse desde dentro. Con estas ideas, Figari se convertía en el continuador de José Pedro Varela y de su amor por la pedagogía²⁵³.

El desvelo de Pedro Figari llegó más lejos: proponía enviar maestros donde no hubiera escuelas para dar nociones teórico-prácticas y recursos de producción, y para ello se necesitaba un cuerpo de maestros ambulantes que recorrieran los vecindarios y constituyeran centros productores congruentes con las modalidades y calidad de las materias primas regionales, y dar además nociones de higiene, economía y de "estética racional"²⁵⁴. Es decir, existía una seria preocupación por el ámbito rural y sus carencias, entre ellas la educativa. Su plan iba más allá de la enseñanza, la arquitectura rural y las condiciones de vida también le inquietaban.

Después de dirigir el centro durante año y medio, Pedro Figari escribió un texto muy significativo, en el que expresaba cómo había sido la escuela antes de comenzar su labor y cuáles fueron sus avances. Nos referimos a *"Lo que era y lo que es la Escuela de Artes"*, publicado posteriormente como apéndice nº 1 de su *Plan general de organización de la Enseñanza Industrial*

Pérez de Gran Canaria o la Escuela de Cerámica de la Moncloa de Madrid.

²⁵³ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha...*, op. cit., pág. 177.

²⁵⁴ FIGARI, Pedro: "Cultura práctica industrial", artículo 6º, en *Educación y ...*, op. cit., págs. 62-63.

(1917)²⁵⁵. En el texto comentaba el giro operado por la escuela y los elogios recibidos de la prensa y los políticos e intelectuales que la visitaron.

Entre las transformaciones efectuadas estaba el régimen de externado y el alumnado mixto; el aumento de talleres -con un total de 20-, además de otras secciones nuevas que pretendían ampliar las enseñanzas productoras. Los talleres existentes tuvieron que ser reestructurados, es decir, reinstalados y ordenados; se reforzó la seguridad en el trabajo por medio de aparatos protectores para las máquinas; se incrementó la iluminación natural del local y se decoró con ayuda de los alumnos²⁵⁶. En definitiva, definió el recinto como:

*"Hoy, el edificio, interiormente, es ameno; atrae, como debe hacerlo todo local escolar, y mantiene cinco grandes salas de exposición de los trabajos realizados en la Escuela..."*²⁵⁷.

Los talleres instalados desde su intervención fueron los siguientes: Taller de Dibujo del natural, Composición Decorativa -28 de agosto de 1915-; Clases de Modelo Vivo, Escultura en madera -agosto de 1915-; Mimbres, juncos, etc. y Taller de Soldadura Autógena -septiembre de 1915-; Secciones de Rodados y muebles rústicos y de Mueblería y Taracea -marzo de 1916-; Fundición en hierro y bronce y Sección de fundición de bronce a cera perdida -abril de 1916-; Alfarería -mayo de 1916-;

²⁵⁵ Vid. Anexo I. Documento 3.

²⁵⁶ Algo habitual en los centros que pertenecían al sector de renovación pedagógica. Era una manera de motivar al alumnado.

²⁵⁷ FIGARI, Pedro: "Lo que era y lo que es la Escuela de Artes", en *Educación y...*, op. cit., pág. 79. (Vid. Anexo I. Documento 3).

Rodados -agosto de 1916-; Vitraux y Labores femeninas -septiembre de 1916-; Fraguado y Repujado fuerte en metales y Solfeo y Canto coral -octubre de 1916-. Los que continuaron, aunque con modificaciones, fueron: Pintura, Taller de Modelado y Moldeado, Mecánica, Ajustes, Herrería, Carpintería y Pintura en obras. Asimismo especificaba las labores ejecutadas por cada taller, y por su extensión se deduce el esfuerzo llevado a cabo.

Entre otras cuestiones ensalzaba el buen comportamiento de los alumnos. El nuevo régimen liberal apoyaba este proceder, ya que la conducta de algunos de los estudiantes que habían pertenecido al sistema antiguo había mejorado sensiblemente con el nuevo método. También fueron novedosas las actividades celebradas durante el estío para maestras, tanto de la capital como de ambientes rurales, que concurrían a estos talleres para adquirir conocimientos y práctica que posteriormente transmitirían a sus discípulos en sus centros de origen.

Los objetivos propuestos se habían cumplido con solvencia en un tiempo récord, pues ningún plan anterior había surtido efecto en menos de año y medio. Con su programa diversificó las enseñanzas y optimizó el nivel, además de dotarlo con un profesorado altamente cualificado. Su meta esencial: *"la obtención de un arte regional con estilo propio"*. En las ideas de Figari se intuían las proclamadas por Ruskin y sus seguidores: conocimiento de la cultura autóctona, anhelo por conseguir que el arte y la artesanía se unieran para obtener una auténtica cultura productora, además de alcanzar la transformación artesanal y artística basada en la génesis de su independencia²⁵⁸.

²⁵⁸ ANASTASÍA, Luis Víctor: *Figari, lucha....*, op. cit., pág. 176. Su pensamiento además coincidía completamente con su programa plástico, que fue posterior. Su pintura ha sido

Los valores principales de esta enseñanza se pueden resumir en los siguientes puntos: trabajo manual guiado por el ingenio, materias primas y modelos naturales patrios, formación de una conciencia productora regional, buenos profesionales, enfoque educativo también de la cultura infantil, etc. En definitiva, una *"... creación seria y orientadora como sólo pueden ofrecerla las grandes y ordenadas escuelas europeas"*²⁵⁹. Con esta frase de Carlos A. Herrera Mac Lean, coetáneo de Figari, se comprende cómo el referente europeo marcaba la pauta, aunque todavía no se había creado la escuela paradigma, la Bauhaus. Sin embargo, sí se habían comenzando labores del mismo nivel en toda Europa e incluso en España, aunque eran Inglaterra y Alemania las que mantenían mayor número de centros con estas características.

Sin embargo, como reflexiona Luis Víctor Anastasía, todo su proyecto fue olvidado poco tiempo después de haber finalizado su dirección, a pesar de la ingente cantidad de escritos y artículos que se publicaron durante la dirección de Figari.

El problema fundamental fue la escasa duración de los avances, pues las transformaciones políticas dieron un giro al sentido de la escuela, provocando desavenencias dentro de la institución e incluso las relaciones con el gobierno se enfriaron

considerada como "ingenuista", sin embargo sí es una pintura llena de pureza e inocencia, pero unida a una exigente reflexión, además de tener como centro temático el criollismo y la negritud.

²⁵⁹ HERRERA MAC LEAN, Carlos A.: *Pedro Figari*, Buenos Aires, Poseidón, pág. 12.

ostensiblemente, ya que éste se dejó llevar por los murmuradores que intentaron desprestigiar la obra figariana²⁶⁰.

Para destruir el nuevo método, implantado por Pedro Figari, se implantó un Directorio por encima de la jerarquía de los maestros de taller, que frenó los planes. Figari lidió con este sistema, que le impedía llevar a buen fin sus ideales, pero le fue imposible continuar su labor en estas circunstancias y renunció al cargo en abril de 1917. En su lugar se instaló el nuevo Consejo Superior de Enseñanza Industrial, dispuesto por la Ley de Enseñanza Industrial de 1916²⁶¹.

Es cierto que la infraestructura material e intelectual generada por Figari no fue desmantelada y subsistió durante los años veinte, aunque muy minorada: escasamente perduraron la producción manufacturera y las labores femeninas. Sí se logró en cambio que perdiera definitivamente su carácter de instituto correctivo –aunque en la memoria colectiva persistió el recuerdo del sistema anterior-.

La enseñanza técnica -desprestigiada pese a Figari- se denominó a partir de 1942 "Universidad del Trabajo". A pesar de su nombre, no permitía el acceso a estudios superiores y su oferta curricular tenía poco que ver con las necesidades industriales.

El nuevo título no modificó la imagen que la sociedad se había forjado de los estudios manuales²⁶². El término

²⁶⁰ Había un fuerte sector crítico, entre los que se encontraban algunos maestros de esta escuela, que preferían la rutina del método anterior.

²⁶¹ PELUFFO, Gabriel: op. cit., pág. 25.

²⁶² Estos eran utilizados por menores con pocas condiciones intelectuales o con pocos

"universidad" que le impuso la Dirección General de la Enseñanza Industrial pretendía tener un efecto psicológico en el espíritu de los jóvenes, despertándoles el concepto de jerarquía de los esfuerzos que debían realizar para adquirir la habilidad técnica manual, aunque la estructura y orientación de los programas no se alteró y la influencia sobre el proceso de industrialización siguió siendo muy vulnerable²⁶³.

Así acabó la misión práctica de un hombre preocupado por la industrialización de las artes y artesanías de su país, que secundó las pautas artísticas y educativas más vanguardistas de su época, y que fue mal interpretado por aquellas fuerzas a las que sólo interesaba tener mano de obra barata -tanto por su rápida instrucción, como por su escasa especialización-, pues los costes eran menores y sólo se limitaban a copiar los modelos que venían del extranjero.

La intención de Figari era clara: crear una Escuela de Artes, en las que se incluyeran las artes y oficios y las bellas artes, sin distinción: una de las aspiraciones de Ruskin y los seguidores del movimiento de *Arts & Crafts*. Este sistema podía garantizar el avance artístico y cultural del país. Figari pretendió formar hombres y mujeres con iniciativa, creatividad, conciencia de sus raíces y profesionalidad. Una formación que implicaba mayor fuerza productiva e intelectual.

recursos económicos.

²⁶³ BRALICH, Jorge: op. cit.

La experiencia llevada a cabo por Figari fue importante para Uruguay, pero se perdió prácticamente en el engaño de la memoria histórica. Gracias a la labor de historiadores como Luis Víctor Anastasía y otros investigadores²⁶⁴ se ha podido recuperar esta figura. Tampoco se puede olvidar la empresa acometida por Arturo Ardao rescatando sus textos pedagógicos y recopilándolos en *Educación y Arte*²⁶⁵, obra de gran trascendencia para reivindicar la figura del gran educador, Pedro Figari.

Pedro Argul comentaba sobre el periodo de Figari en la escuela que se trató de un empeño indagatorio del carácter nativo, no obstante no fue bien entendido por sus contemporáneos, definidos por Argul como pintoresquistas, superficiales y periféricos. Ellos fueron los que derrotaron el plan de Figari para incentivar el cultivo de la inteligencia nacional²⁶⁶.

La labor de Figari hay que dimensionarla: no se puede hablar exactamente de precedente de la Bauhaus -como manifiesta Anastasía-, si lo entendemos como antecedente directo, pero sí que formó parte de un conjunto de experiencias que se realizaron en todo el mundo y que tenían relación tanto con el movimiento de las *Artes y Oficios*, como con las innovaciones pedagógicas que habían iniciado Pestalozzi, Froebel y María Montessori, entre otros y que desembocaron en diferentes experiencias en los países occidentales. Es la más

²⁶⁴ Hemos nombrado especialmente a Anastasía por ser el mayor conocedor de Figari, sus métodos y los sistemas pedagógicos que en aquel momento se estaban experimentando, pero también pueden comentarse los estudios de Gabriel Peluffo y Juan Flo o de Rosa Brill, además de los escritores coetáneos a Figari como Carlos A. Herrera Mac Lean. Vid. Bibliografía.

²⁶⁵ Vid. Anexo I. Documentos 2-5.

²⁶⁶ ARGUL, Pedro: "Artes liberales y artes aplicadas. A propósito de la Bienal Internacional de Artes Aplicadas del Uruguay", en *Cuadernos Hispanoamericanos* nº 189, Madrid, 1965, pág. 351.

temprana, si tomamos como periodo inicial cuando Figari comenzó a escribir y defender estas propuestas, es decir, a partir de 1885, aunque no se implantaran los programas en la escuela hasta 1915. Sirvió de ejemplo para sus países vecinos y de referencia para España.

Uruguay tardó en reponerse de tan funesto golpe. En 1917 murió una de las tentativas más fructíferas del cono sur. Con posterioridad surgieron otros experimentos, aunque desde otro momento histórico y distintas circunstancias, como las del pintor Joaquín Torres García.

Experiencias en la enseñanza primaria uruguaya

Existió en Uruguay, entre estas dos iniciativas -Figari y Torres García-, un proyecto para la enseñanza primaria de las escuelas urbanas, y en éste se intentaron implantar de manera estructurada materias por las que se había estado luchando desde los inicios de la teoría de la educación popular, como "Trabajos manuales", "Ocupaciones industriales" y "Dibujo".

Se trataba de un programa elaborado en 1921²⁶⁷, en el que se especificaban los grados y la formación que debía transmitirse en las asignaturas. En el apartado titulado "Trabajo manual"²⁶⁸ se hacían las siguientes sugerencias como: *"...edúquese el gusto en la sencillez; cultívese la iniciativa y el sentido de la utilidad"* - términos que había utilizado Figari en sus teorías y que retornaron a la escuela de manos de este plan-; *"...toda escuela cuyo edificio posea un anexo de terreno libre, se ejercitará a los alumnos en sencillos trabajos de jardinería y huerta"* -esto recuerda las ideas de pedagogos como Varela y Figueira²⁶⁹, y las tendencias de la educación al aire libre, que se forjaron en los albores del siglo XX, incluso a la Institución Libre de Enseñanza en España, que preconizaba la instrucción al aire libre tanto por higiene como por necesidad vital-. Curiosa también es la disciplina titulada "Ocupaciones industriales" en la que se pretendía aleccionar al niño en aquellas actividades que podrían

²⁶⁷ S.A.: "Proyecto de programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de Uruguay", en *La Escuela Moderna* Año XXXI, nº 360, Madrid, septiembre de 1921, págs. 665-687. (Vid. Anexo I. Documento 7).

²⁶⁸ Hay que comentar que en esta enseñanza se segregaba la impartida a las niñas.

²⁶⁹ Y evidentemente los iniciadores de la pedagogía moderna, Pestalozzi y Froebel.

proporcionarle casa, comida, alimento y vestido; entre las sugerencias del programa se aprecian frases como: *"Se preocupará que la enseñanza de la materia inspire en todo momento respeto y simpatía por el trabajo en cualquiera de sus formas"*, o *"Las proyecciones luminosas y las excursiones harán eficiente y educadora esta enseñanza"*. Frases esclarecedoras, que reflejan la intención de esta disciplina. Una aspiración que no se había plasmado antes en la enseñanza primaria de manera tan diáfana como en este ejemplo.

La asignatura de dibujo también interesa, pues en los siete grados se mencionaba el dibujo del natural y el dibujo libre, la utilización de objetos, de flora y fauna, el dibujo de memoria evitando la copia de modelos, e incluso en el último grado, la aplicación del dibujo a la industria. Asimismo se recalcaban ciertos aspectos: *"Dibujo libre, como iniciación del método que mejor contemple las preferencias e inclinaciones del alumno"*; *"Dibujo sintético, como medio de representar con un mínimo de rasgos un máximo de expresión"*; *"Ejercicios de inventiva, como medio de sugerir, en la disposición de formas y colores, el orden y la armonía"*. Todas estas prácticas fueron un ejemplo educativo: la desaparición de la copia del modelo era una vieja aspiración que no había sido alcanzada en las academias y que en las escuelas de educación primaria no se había expresado de manera tan rotunda como aquí²⁷⁰.

La única duda que cabe plantearse es si este programa consiguió implantarse²⁷¹. Es cierto, que en estas fechas existía

²⁷⁰ Muchas de estas ideas estaban ya establecidas en los programas concebidos por Pedro Figari.

²⁷¹ Entre la legislación de estos años no aparece reseñado como ley, pero pudo incorporarse de forma puntual en algunos centros.

un objetivo clave: la universalización de la enseñanza primaria en Uruguay. Este interés se igualaba a un gran dinamismo metodológico y a la creación de centros especializados, congresos de maestros, etc., sin embargo también persistían las deficiencias, como la nula educación rural²⁷². Puede decirse que este proyecto fue necesario para la evolución educativa uruguaya y demuestra que las ideas de Varela, Figueira y Figari quedaron en la memoria colectiva.

La enseñanza primaria tuvo gran importancia en estos años, pues fue la vanguardia de la educación y ayudó al avance de la didáctica artística, que con presupuestos paralelos tanto costó aplicar.

²⁷² BRALICH, Jorge: op. cit.

Joaquín Torres García y la Escuela del Sur

La experiencia practicada por Joaquín Torres García se produjo años más tarde, con raíces comunes a las estudiadas en Uruguay e ineludiblemente interconectada a ejemplos europeos y españoles y a la vanguardia como fondo de un fenómeno de recuperación artística.

Joaquín Torres García fue un artista uruguayo, involucrado profundamente en la vanguardia europea y que vivió durante cuarenta y tres años alejado de Uruguay. Residió sobre todo en Cataluña, aunque viajó a Madrid, París, Estados Unidos, etc. En sus años catalanes estuvo relacionado con experiencias educativas enmarcadas en los movimientos pedagógicos modernos, posteriormente continuó investigando la didáctica artística. Por este motivo es conveniente realizar un pequeño estudio sobre este creador y su mundo educativo.

Joaquín Torres García

Joaquín Torres García nació en Montevideo en 1874 y vivió en esta capital hasta que su familia decidió trasladarse a España en 1891. Se instalaron en Mataró, donde aprendió dibujo en la Escuela de Artes y Oficios -durante su infancia y adolescencia en Uruguay había sido autodidacto- y en la academia privada del profesor Josep Vinardell.

En 1892 contactó con el círculo artístico de Barcelona, mientras su padre hacía negocios de construcción en esta ciudad. Se acercó primero a la escuela de Artes y Oficios de Barcelona y continuó estudiando en la Academia Baixas. En esta época conoció a Miguel Utrillo y Ramón Casas, que comenzaban a introducir los movimientos modernos en la ciudad.

Mientras que muchos de estos artistas se dedicaban al arte al aire libre ("plein air"), Torres García prefería el estudio en bibliotecas, como la del Cercle Artístic de Sant Lluc, en la que también se matriculó para mejorar la técnica del dibujo en 1894.

Se interesó por el cartel y el dibujo, cuestión comprensible, pues Cataluña estaba viviendo el modernismo en toda su intensidad y a partir de 1896 colaboró con la *Revista Popular*; igualmente participó en *Barcelona Cómica*, *La Saeta*, *Iris*, *Picarol*, *Hispania*, *La Vida Literaria* -publicación editada en Madrid-. Confeccionó carteles para el "Gato Negro" e ilustró libros para la editorial Juan y Gustavo Gili.

Trabajó a las órdenes del arquitecto catalán Gaudí en la restauración de la catedral de Palma de Mallorca y en la Sagrada Familia de Barcelona. El descubrimiento de Baleares lo devolvió a la pintura e inició su labor teórica, reivindicando una estética idealista. Esta tendencia continuó hasta que descubrió la obra de Paul Cézanne, aproximadamente en 1905, y se alejó del romanticismo primerizo que lo había caracterizado. Conoció la pintura mural y efectuó gran número de encargos, algunos en el extranjero, como en Bruselas, donde pintó los murales para el Pabellón de Uruguay en la Exposición Universal. Asimismo se

interesó por la decoración²⁷³. Artista completo, fue teórico y estuvo muy implicado en el desarrollo de las artes y artesanías, tanto como en su pedagogía.

Las experiencias educativas de Torres García en Cataluña

Durante su estancia en Cataluña también se interesó por la educación, y a partir de 1904 Torres impartió clases particulares de dibujo. Al año siguiente intervino en la Escuela Mont d'Or de Tarrasa²⁷⁴, dirigida por Joan Palau Vera. La mayor innovación por parte de Torres García²⁷⁵ fue la enseñanza del dibujo sin la copia clásica de láminas:

²⁷³ Se encuentra en la línea de los artistas que creen que el arte debe ser integral, que hay que conocer el oficio y poder expresarlo. El creador debe ser también artesano: buen artista y buen artesano. Todas las artes deben estar integradas, pautas ya establecidas por los movimientos de artes y oficios: desde la Escuela de Glasgow hasta Figari e igualmente en la Escuela de la Moncloa y la de Artes Decorativas Luján Pérez, entre otras.

²⁷⁴ El **Colegio Mont D'Or** fue fundado en 1905 en Bonanova (Barcelona) por **Joan Palau Vera**. Seguía la línea del retorno a la naturaleza de la Institución Libre de Enseñanza, en la que se inspiró y conocía las teorías de William James y John Dewey y el movimiento de las escuelas nuevas, así como la New School de Abbotsholme (1889) del Dr. Cecil Reddie y la del Dr. Lietz, colaborador de Reddie, creada en Alemania en 1897, Land-Erziehungsheime. En Mont d'Or se organizó el primer Jardín de Infancia de Cataluña, además de un centro de primaria y otro de secundaria. En 1909 se trasladó al campo y en 1911 se abrió el nuevo centro en Tarrasa. El centro de Bonanova prosiguió funcionando con el nombre de **"Nuevo Colegio Mont D'Or"**, a las órdenes de **Manuel Ainaud**. Mientras el colegio de Tarrasa pasó a manos de **Pere Moles** en 1913. Durante este periodo trabajaron con el método Montessori, dándole importancia al trabajo y al esfuerzo. Se pretendía una Escuela de Trabajo en el Campo. Joaquín Torres García formó parte de esta escuela como profesor de dibujo y de trabajos manuales. Sobre el Colegio Mont D'Or vid. GALI, Alexandre: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900 a 1936. Llibre II. Ensayament primari*, Barcelona, Fundació A.G., 1978-1979. JIMÉNEZ-LANDI, Antonio: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", en *Un educador para el pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED, 1987. VIVES I NOGUERA, Eduard: "Joaquín Torres-García, entre Mont D'Or i Mon Repòs (1912-1918)", en *Terme* nº 11. Terrassa, Novembre 1996, págs. 64-74. TORRES GARCÍA, Joaquín: "Dibuix educatiu del Colegi Mont D'Or", en *Il·lustració Catalana* nº 236, Barcelona, 8 desembre de 1907, pág. 797. TORRES GARCÍA, Joaquín: *Historia de mí...*, op. cit., págs. 93 y ss.

²⁷⁵ Durante su estancia en Italia lo sustituyó Jaime Llongueras. TORRES GARCÍA, Joaquín:

"Hem excluit els models de guix com també les làmines (que alguns creuen cosa distinta) per trobarlos innecessaris, y per considerarlos com un intermediari entre la naturalesa y l'home; y hem adoptat els objectes de tota mena que's troben pel nostre voltant,..."²⁷⁶.

Paralelamente a este trabajo fundó en Sarrià l'Escola de Decoració en septiembre de 1913, instalándose en un anexo del Centro Católico de Sarrià²⁷⁷, que pretendía formar muralistas. Editó una publicación, que servía de portavoz del centro, titulada *Revista de l'Escola de Decoració*, en la que estableció su concepción artística.

Sobre esta institución Joaquín Torres García comentaba:

"Pues bien, allí en Sarrià, reúne un grupo de chicos que se llamará Escola de Decoració, y Prat de la Riba se interesará y hará votar una cantidad para que sea algo oficial, pero con manejos le escamotean (y aquí podría decirse de quién fue obra eso, y no se dice) y así Torres no pudo ver realizado algo en que tenía la mayor ilusión"²⁷⁸.

Historia de mi..., op. cit., pág. 116.

²⁷⁶ TORRES GARCÍA, Joaquín: "Dibuix educatiu del...", op. cit., pág. 797. (Vid. Anexo I. Documento 8). Traducido del catalán por Pilar García-Sedas en su libro *J. Torres-García y Rafael Barradas. Un diálogo escrito: 1918-1928*, Barcelona, Parsifal Ediciones-Libertad Libros, 2001, pág. 41: *"Hemos excluido los modelos de yeso como también las láminas (que algunos creen cosa distinta) por encontrarlos innecesarios y por considerarlos como un intermediario entre la naturaleza y el hombre; y hemos adoptado los objetos que se encuentran a nuestro alrededor"*. También en TORRES GARCÍA, Joaquín: *Historia de mi ...*, op. cit., págs. 93-94.

²⁷⁷ FONTBONA, Francesc, MIRALLES, Francesc: "De les escoles d'art", en *Historia de l'art català. vol. VII. Del modernisme al noucentisme. 1888-1917*, Barcelona, 62, 1990, pág. 251.

²⁷⁸ TORRES GARCÍA, Joaquín: *Historia de mi...*, op. cit., pág. 119. Este texto fue escrito por Torres en tercera persona.

La Escuela Mont d'Or²⁷⁹ tuvo que cerrar, pues los padres de los alumnos no comprendían el nuevo sentido que se daba a la enseñanza en este centro y además les faltó apoyo oficial. Durante su existencia había sido visitada por pedagogos, que no siempre la alabaron. Entre otros estuvieron José Castillejo y Oms²⁸⁰. Tampoco corrió mejor suerte la Escuela de Decoración²⁸¹.

Sobre el fracaso de la escuela Mont D'Or en *Historia de mi vida*, Joaquín Torres lo analizaba de la siguiente manera:

"Bajo la dirección de Moles, el Mont d'Or no fue mejor, y es que, tanto él como Palau, su fundador, debían fracasar, no por culpa de ellos -ni de lo que querían realizar-, sino porque esto que querían realizar era una cosa libre que no sólo se desentendía del sentir general, que siempre le presta acatamiento. Allí se quería educar y enseñar de veras, y la gente no quiere eso, sino títulos. Y el Mont d'Or no podía darlos por no ser el objeto de su creación. Así, pues, Moles cerró el colegio y fue a cuidarse de sus tierras, a Balaguer".

Joaquín Torres García se separó del noucentisme a partir de 1916. Fue en estas fechas cuando propuso un arte individualista y apolítico, en definitiva, esteticista, un arte *"que se aparte de toda representación lógica de las cosas, de toda escena real o ideal para hacernos entrar en el mundo de las*

²⁷⁹ A Palau lo sustituyó Moles, renovando el colegio -aspecto, plan de estudios- y de nuevo llamó a Torres para que le ayudara en el dibujo y en los trabajos manuales.

²⁸⁰ TORRES GARCÍA, Joaquín: *Historia de mí...*, op. cit., pág. 120.

²⁸¹ GARCÍA PUIG, María Jesús: *Joaquín Torres García y el Universalismo Constructivo. La enseñanza del arte en Uruguay*. Madrid, Cultura Hispánica, 1990, pág. 89.

*armonías de formas y colores*²⁸². Todavía su obra no había evolucionado tanto como su pensamiento, pero poco a poco se fue aproximando al vanguardismo y en mayo de 1920 marchó a París, donde le esperaba Joan Miró. Meses después, en julio, embarcó para Nueva York. Su transformación se produjo en esta ciudad y fue más radical que la de aquellos artistas que permanecieron en la Península.

Joaquín Torres García regresó al Viejo Continente en 1922. Primero visitó Italia, luego Barcelona, en 1926, y después París, donde fijó su residencia hasta 1932. En esa fecha se trasladó a Madrid, lugar en el que se instaló hasta 1934, año de regreso a su Montevideo natal. Ésta fue la época más cosmopolita del creador, pues vivió la vanguardia parisina, imbuida en ésta y allí se revelaron sus rasgos más precisos. Comenzó sus investigaciones técnico-materiales, buscó construir un repertorio del mundo²⁸³ e inició su labor dentro del movimiento del constructivismo²⁸⁴, que desarrolló plenamente en su etapa uruguaya, aunque dándole una dimensión distinta: el Universalismo Constructivo. Éste fue el proyecto con el que ansiaba ir más allá de la vanguardia, asentándose en la universalidad y el clasicismo, aunque un clasicismo entendido partiendo de las profundas raíces de los orígenes comunes de la humanidad, aunque sin olvidar la identidad cultural.

*"In 1928, he visited a pre-columbian art exhibit in Paris,
"Les Arts Anciens de L'Amérique" organized by the Museum*

²⁸² Palabras de Joaquín Torres García en un artículo de *El Siglo* Montevideo -24 de noviembre de 1917-. Cit. en BOZAL, Valeriano: *Arte del siglo XX en España. Pintura y escultura 1900-1939*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995, pág. 392.

²⁸³ Idem, págs. 492-497.

²⁸⁴ En Madrid participó de modo activo en la formación de la asociación de artistas "Grupo

*of Decorative Art, Palais Louvre. From that time on he began to make regular visits to the Trocadero Museum, (presently the Museum of Man) which at the time was the principal collection of archaic and tribal art. This became the source of a new symbolism in his work. His investigations into that theme became part of his life's work and the base of his Universal Constructivism"*²⁸⁵.

La obra pedagógica de Joaquín Torres García en Uruguay

Joaquín Torres García al volver a Uruguay descubrió las carencias de la cultura uruguaya en los años 30, e intentó ponerle remedio formulando y difundiendo sus teorías. Se aplicó con fruición a la elaboración de conferencias, con el objetivo de divulgar sus inquietudes. Es interesante descubrir que la primera disertación que pronunció en Uruguay se organizó en la Universidad y formaba parte de un programa titulado "Arte y Cultura Popular"²⁸⁶ -24 de mayo de 1934-. Preocupado por la situación cultural de la nación pronunció 500 conferencias en seis años, intentando activar un país que encontró muy retrasado a su llegada²⁸⁷.

Constructivo".

²⁸⁵ RANK, Anna: "Torres García and the Pre-columbian art", en www.artemercosur.com.uy/artistas/torres. Día de acceso: 10 de noviembre de 2001. "En 1928, visitó la exposición de arte precolombino "Les Arts Anciens de L'Amérique" organizada por el Museo de Arte Decorativo en el Palacio del Louvre, en París. En este tiempo comenzó a hacer visitas regulares al Museo del Trocadero (actualmente Museo del Hombre) que en este momento tenía la mayor colección de arte arcaico y tribal. Esto llegó a ser la fuente de un nuevo simbolismo en su trabajo. Sus investigaciones sobre este tema fueron parte de la obra de su vida y la base de su Universalismo Constructivo".

²⁸⁶ Es llamativo comprobar cómo se relacionó nada más llegar con el proyecto de cultura popular. No olvidemos la labor de los pedagogos y de Pedro Figari dentro de la Educación Popular. Por tanto creemos que es necesario reseñar esta concomitancia.

²⁸⁷ Reflejo de estas charlas es la publicación: *500ª conferencia de las dadas por J. Torres*

Su adecuación fue compleja, pues su formación en la vanguardia no se compaginaba bien con el momento socio-cultural que estaba viviendo Uruguay. Por este motivo decidió en 1935 crear una organización artística que denominó Asociación de Arte Constructivo (A.A.C.), en la que pretendía enseñar a los artistas y a todo el que estuviera interesado su concepto del Arte Universal Constructivo y de la cultura americana, con el objetivo final de poder encauzar el arte del Uruguay por esa vía²⁸⁸.

*"Torres found many parallels between precolumbian culture and the ancient Mediterranean civilizations not only in their profound concepts of metaphysics and universality, but also in their geometric structures"*²⁸⁹.

Para Torres García la reivindicación de la cultura del Sur en contraposición a la del Norte fue un tema recurrente, también lo fue el universalismo constructivo y la defensa de esos paralelismos entre las antiguas civilizaciones, que formaban parte de la universalidad que él preconizaba. Por este motivo, a principios de siglo en Barcelona había defendido el arte y la tradición mediterráneas frente al auge del Art Nouveau francés y vienés. Al volver a su país, la causa del sur cobró para él particular premura. De ahí provenía su concepto del mapa invertido, poderoso símbolo de la afirmación de su identidad

García en Montevideo entre los años 1934 y 1940 dictado el 12 de noviembre de MCMXL en el Salón de la Comisión Municipal de Cultura (Subte) con motivo de la exposición de la Federación de Estudiantes Plásticos del Uruguay, s.l., s.a.

²⁸⁸ GARCÍA PUIG, María Jesús: op. cit., pág. 115.

²⁸⁹ RANK, Anna: op. cit. "Torres encontró muchos paralelismos entre la cultura precolombina y las antiguas civilizaciones mediterráneas, no sólo en sus conceptos profundos de metafísica y universalidad, sino también en sus estructuras geométricas".

cultural, que fue gestado en febrero de 1935 en la conferencia titulada La Escuela del Sur.

Al principio, sin lugar donde impartir sus charlas y clases, lo hacía en los locales y casas que le prestaban.

"Luego Torres dio clases en su pequeña casa y al mismo tiempo conferencias en el Ateneo en las que proyectaba láminas de arte de lo último que se estaba dando en Europa en esos momentos. Fue una etapa revolucionaria para los que acudimos a él en esos años"²⁹⁰.

Inició sus clases con lecciones básicas como el dibujo de objetos y la enseñanza de la regla áurea, prosiguiendo con los principales procedimientos pictóricos. El sistema se estabilizó y pudo profundizar en el método a partir de la adquisición de un local. Esta asociación continuó su labor hasta 1942, fecha en que pasó a titularse "Taller Torres García de la Asociación de Arte Constructivo". Sobre su método comentaba al iniciar el periodo del taller:

"Enseñaré, como digo, individualmente, porque no creo posible nada en sentido de grupo ni colectividad. Tampoco creo posible que la pintura constructiva pueda ser por hoy la orientación del arte uruguayo. La orientación conveniente a este país debe ser un arte a base personal"²⁹¹.

²⁹⁰ GARCÍA PUIG, María Jesús: op. cit., pág. 115. Entrevista realizada por García Puig en Montevideo a la pintora Amalia Nieto el 4 de noviembre de 1982.

²⁹¹ TORRES GARCÍA, Joaquín: *500ª conferencia...*, op. cit., pág. 28.

La enseñanza del oficio fue fundamental para todos estos artistas y pedagogos, que concedieron al conocimiento y perfección de los procedimientos técnicos gran transcendencia. Asimismo, hemos observado en Torres García una necesidad de construir a partir de la identidad cultural y de las piezas básicas de la génesis cultural, pautas fundamentales en los centros que se crearon en América y Europa durante la primera mitad del siglo XX, aunque no debemos olvidar que ésta fue una de las escuelas más tardías del continente americano y que la diferenciaba de las demás su pertenencia a la educación del adulto, ya fuera amateur o profesional. Además fue un centro sin apoyo oficial, libre, que no secundaba las pautas ministeriales, sino que llevaba su propia trayectoria. De las escuelas que hemos venido estudiando es de las pocas que no tiene ningún apoyo gubernamental, ya sea estatal o municipal -la Escuela Luján Pérez en España, es otro caso-. Podría relacionarse con la estructura de la Bauhaus, asumida por los organismos docentes que se fundaron con posterioridad, aunque sus raíces, como la de todas estas instituciones, se hundieran en la nueva pedagogía y en el movimiento del *Arts & Crafts*.

Joaquín Torres García había sustentado como intención inicial instruir a los mejores, para que ellos después difundieran esta formación a lo largo del país y así dotar a Uruguay de un arte decorativo completamente original, de acuerdo con el verdadero arte plástico y "*un sentido de cultura superior*". Él mismo confesaba que esa inquietud no pudo llevarla a cabo con éxito y por este motivo se dedicó a enseñar pintura²⁹².

²⁹² TORRES GARCÍA, Joaquín: *La recuperación del objeto*. T.I, Montevideo, 1965, pág. 146. Cit. en GARCÍA PUIG, María Jesús: op. cit., pág. 135. Es interesante que todos estos artistas y pedagogos pensaran en la irradiación de esta educación como imprescindible para el desarrollo de los países y pusieran tanto empeño en su consecución.

Es claro que éste era el tipo de educación que se había pretendido en Uruguay en la etapa de Figari y que se había repetido en todos los países americanos y europeos con mayor o menor firmeza hasta la llegada de la Bauhaus en Alemania. La instrucción del artesano y del artista tenían que encontrarse al mismo nivel: aprender el oficio y poder practicar un arte decorativo original y cercano a la propia tierra, a la vez que debía expandirse por toda la nación gracias a la educación.

Estas teorías asociadas a la del taller medieval fueron parte fundamental de todas las experiencias estudiadas. Normalmente la rigidez y el alejamiento establecido entre el discípulo y el profesor en las antiguas academias habían dificultado una buena práctica educativa. Las tendencias cercanas al movimiento de las artes y oficios promovían un entorno adecuado, en el que el maestro y el discípulo estuvieran próximos²⁹³. Pensaban que la única forma de poder ejecutarlo era volviendo al taller medieval y a un sistema más abierto y de mayor comunicación entre educador y educando.

"El ambiente era parecido al de los talleres medievales o renacentistas donde los alumnos trabajaban junto al maestro y por consiguiente existía un ambiente de

En realidad Torres a su llegada a Montevideo pretendió organizar un taller de artes y oficios para lo que buscó apoyo gubernamental similar al que se había ofrecido a los muralistas en México. Cit. en BARNITZ, Jacqueline: "El Taller Torres-García: Un movimiento de artes aplicadas en Uruguay", en *La Escuela del Sur. El taller Torres-García y su legado. Separata*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía-Ministerio de Cultura, 1991, pág. 21.

²⁹³ No hay que olvidar que entre el profesor y el discípulo había un abismo disciplinario en las academias tradicionales.

*interacción fértil y vital propicio para el aprendizaje y el ensayo en técnicas y materiales diversos*²⁹⁴.

Con estas palabras se comprende cuál era la intención de este centro, pudiéndose extender a las pretensiones que tenían muchas de las instituciones analizadas, pues en todas había una predisposición al taller como sistema de trabajo. La necesidad de una práctica más activa y de una relación más estrecha entre profesor y alumno sentaron las bases para estos organismos.

Torres García trataba de enseñar en su procedimiento de trabajo los rudimentos del dibujo y la pintura. Se hacía imprescindible -en su opinión- tener conocimiento del oficio y en su taller no se practicaba ningún método establecido: todos los ejercicios de pintura y dibujo apuntaban a la profunda comprensión del término abstracción, que para él no significaba necesariamente la ausencia de representación, sino más bien la creación en la obra de un valor plástico absoluto. Siempre había estado en desacuerdo con el sistema de las academias -algo muy común no sólo en el movimiento de artes y oficios, sino también con posterioridad en las vanguardias-.

Estableció una serie de estrategias para enseñar a pintar dentro de los parámetros de la abstracción. Este sistema se puede reducir a seis lecciones: 1º reducción de la pintura a los elementos fundamentales de plano de color y línea; 2º estudio de la composición, medida y proporción para componer estructuras constructivas, la esquematización de imágenes de objetos reales y la inclusión de las figuras simplificadas en las

²⁹⁴ TORRES, Cecilia de: "La Escuela del Sur", en www.artemercosur.com.uy/artistas/torres/.
Día de acceso: 10 de noviembre de 2001.

estructuras, usando blanco y negro y los tres colores primarios; 3º los estudiantes pintaban en un estilo figurativo y hacían una transposición de colores naturales a los tres colores primarios y el blanco y el negro; 4º los discípulos practicaban una pintura utilizando una paleta de siete colores, mezclados únicamente con blanco o negro; 5º análisis de la tercera dimensión de la perspectiva para aprender a usarla manteniendo la frontalidad del cuadro; 6º Torres titulaba este apartado: "la recuperación del objeto", con ella se volvía a la pintura representativa, pero sometiéndola a la proporción del cuadro y reduciéndola a sus cualidades esenciales y arquetípicas, e intentaba evitar la imitación naturalista. Todos estos pasos se combinaban entre sí y además existían niveles intermedios²⁹⁵.

Torres alternó los ejercicios de su sistema de enseñanza del arte constructivo con práctica de dibujo y pintura del natural e intercalaba periodos de trabajo en ambas direcciones. Precisamente esta dualidad diferenciaba a sus alumnos, que podían trabajar simultáneamente en la abstracción y en la figuración²⁹⁶.

Torres García, teórico además de pintor, definía la escuela:

"...de un lado, una construcción ideológica universalista, que paulatinamente se fue afirmando y depurando; y de otro, lo que constituyó la médula de lo que se enseñó, y se hizo, y que, fue sólo el problema plástico, de más en más

²⁹⁵ BUZIO DE TORRES, Cecilia: "La Escuela del Sur: El Taller Torres-García, 1943-1962", en *La Escuela del Sur. El taller Torres-García y su legado*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía-Ministerio de Cultura, 1991, pág. 72.

²⁹⁶ Idem, pág. 74.

sustrayéndose a cualquier tendencia; es decir las reglas y valores absolutos de la pintura. (...)

En la mayor parte de las escuelas de arte, por no decir en todas, no se enseña verdaderamente y de manera concreta lo que es la pintura: se enseña a pintar cuadros, o academias, marinas o paisajes, croquis y procedimientos técnicos a los que se les da mucha importancia. De ahí que salgan discípulos amanerados. Pero, estudiar a fondo lo que es la pintura en sí misma, con independencia de géneros y maneras, eso no se enseña. Y menos aún, el situar el arte en la universalidad²⁹⁷.

Con estas frases estableció las pautas fundamentales de su enseñanza y dejó claro que no pretendía ser una academia, sino una escuela donde se aprendiera el oficio. Además explicaba sus ideales pictóricos y didácticos: la importancia de la luz y el tono, de la forma y la estructura, la originalidad, la construcción y la pureza. Una serie de elementos que juzgaba imprescindibles. Por este motivo apuntaba:

"...el Taller es la pintura, y nada más. Y el Taller es construcción; y el Taller es la pintura abstracta, a tres dimensiones, naturalista, pero no imitativa; y el Taller es la pintura mural, planista, a base de los cinco tonos puros; y el Taller es la pintura pura, elemental (que es la que ahora hacemos) y es el grafismo en lo universal, etc.; y esto, todo esto y nada más²⁹⁸.

²⁹⁷ TORRES GARCÍA, Joaquín: *La recuperación del...*, op. cit., págs. 200-201.

²⁹⁸ Idem, pág. 92. Cit. en GARCÍA PUIG, María Jesús: op. cit., pág. 138.

Aspiraba en los años cuarenta a enseñar el oficio y su teoría pictórica. Un compendio de ambas cuestiones se aplicó en el Taller Torres García de la Asociación de Arte Constructivo. Aparentemente atípico, si lo observamos fuera de contexto, pero si conocemos todos los experimentos educativos anteriores llevados a cabo no sólo en Uruguay, sino también en Argentina, Perú, México, Cuba, Estados Unidos, España, Gran Bretaña, Francia y Alemania fundamentalmente, puede comprenderse mucho mejor. Fenómeno tardío, el Taller Torres García demostró el interés del artista por mejorar el sistema educativo de su país²⁹⁹, desde la iniciativa privada, pues nunca fue apoyado desde el ámbito oficial, y acercar la vanguardia a una nación que se encontraba atrasada culturalmente, a pesar de los esfuerzos individuales.

Sus discípulos se convirtieron en artistas de gran talante y personalidad que continuaron el trabajo de Torres García. Entre sus alumnos estuvieron, entre otros, artistas de la talla de Gonzalo Fonseca, Julio Alpuy y Francisco Matto³⁰⁰. Él falleció en 1949 y el taller se cerró como local de enseñanza en 1962. Pocos años después, en 1968 se inauguró el Museo de Arte Precolombino, arte que tanta importancia tuvo para este creador y docente.

La influencia de Joaquín Torres García en toda América del Sur fue muy importante, tanto por su arte como por sus

²⁹⁹ En Uruguay la Escuela Nacional de Bellas Artes se fundó en 1943, es decir, cuando ya estaba instaurado el Taller de forma cimentada y la Escuela de Artes y Oficios o Universidad del Trabajo ya no era la que había proyectado Figari.

³⁰⁰ Sobre estos artistas, la Escuela del Sur y su repercusión artística, vid. RAMÍREZ, María Carmen: "La Escuela del Sur: El legado del Taller Torres-García en el arte latinoamericano", en *La Escuela del Sur. El taller Torres-García y su legado*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía-Ministerio de Cultura, 1991, págs. 115-141.

enseñanzas. Su universalismo constructivo ofrecía una nueva alternativa para los artistas que buscaban nuevas formas de expresión; en cuanto a su influencia pedagógica fue debida a su nueva forma de instruir en el arte, a la compatibilización de enseñanza de arte figurativo y abstracto, a su interés por las artes aplicadas -la obra de arte total-, como a la llegada a Uruguay de conceptos de la vanguardia europea y tendencias educativas, que ya habían tenido en Uruguay relevancia gracias a la figura de Pedro Figari, pero que en Torres se basaban en las teorías vanguardistas de la Bauhaus.

Las experiencias de Figari y Torres, aunque alejadas en el tiempo, tenían objetivos comunes: la enseñanza de las artes y oficios o del arte decorativo, tan importante en aquellos años; la preocupación por la profesionalidad y para que el productor no fuera un mero repetidor de los modelos establecidos, sino un verdadero creador, que consiguiera innovar y tuviera absoluta conciencia de su oficio; la formación de hombres y mujeres: no sólo hay que educar en el arte, sino también en la vida; la mejora de la cultura nacional; etc. Ambos se interesaban igualmente por adecuar la enseñanza a los orígenes del alumno y les unía su amor por el americanismo, por el arte precolombino y el arte popular autóctono, aunque Torres añadía a ello la importancia de la mediterraneidad y sus similitudes con el arte precolombino.

Es cierto que existían diferencias entre ambas experiencias, pero no fueron tan abismales, pues los dos perseguían

semejante ideal. El alumno de Figari era un discípulo adolescente en su mayoría, mientras que el de Torres García era adulto -por lo menos en su etapa uruguaya-; la escuela de Artes y Oficios fue oficial y el Taller Torres García fue libre.

No fueron las únicas iniciativas que produjeron: América tuvo otras que mostrar, relacionadas con las que hemos estudiado, más cercanas sobre todo a la educación primaria y a la enseñanza del dibujo, y que en los primeros años del siglo XX fueron la verdadera vanguardia de la pedagogía artística, formando una invisible tela de araña, que permaneció escondida durante la segunda mitad de la centuria del novecientos.

CAPÍTULO 2. EL INTENTO DE REFORMA DE LAS HUMANIDADES EN HISPANOAMÉRICA: PEDRO HENRÍQUEZ UREÑA Y RICARDO ROJAS

El ensayo practicado en Uruguay entre 1915 y 1917 es significativo de las carencias existentes y de la urgencia de una renovación en la educación artística: una enseñanza vital para el natural desarrollo de la industria y la cultura del país.

Este problema no concernía únicamente a Uruguay. Durante este periodo la crisis de la educación artística se estaba viviendo en gran número de Estados y todos intentaban salvarla, bien de manera oficial o con la ayuda de iniciativa privada. Este fenómeno se produjo en diferentes países latinoamericanos y en España de forma prácticamente simultánea, siendo de gran interés conocer y analizar estas similitudes.

Se tomó conciencia entonces de la transcendencia de la acción educativa. Desde la convicción de que la cultura podía compensar la tendencia a identificar modernización y desarrollo industrial con subordinación al capital exterior, se reconoció el valor de las universidades como sostenedoras de la tradición nacional y motores de la educación popular³⁰¹. En 1914, el mismo año en el que el dominicano Pedro Henríquez Ureña³⁰² leía en México su tesis de licenciatura y achacaba a las universidades ser "*...sostenedoras de la tradición, acaso hasta la rutina, y*

³⁰¹ RAMOS, Julio: *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, págs. 202-243.

³⁰² P. Henríquez Ureña había fundado en 1909 el Ateneo de la Juventud de México, con A. Reyes, A. Caso y J. Vasconcelos.

*enemigas de nuevas ideas*³⁰³, Ricardo Rojas planteaba en Argentina la fusión entre educación del arte industrial y expresión de la identidad propia desde la enseñanza universitaria³⁰⁴.

Años después, en Guatemala, a la instalación de una universidad nacional se contraponía otra propuesta: la fundación de una Universidad Popular (1922)³⁰⁵. En un artículo publicado en la revista *Cultura* se exponían los cimientos de la nueva educación y se reseñaba con respecto a la Universidad:

"Actualmente la Universidad es, lejos de aquella trillada repartición de verdad hecha y más allá de un centro en que se busca constantemente un factor social que se prodiga fuera de las paredes claustrales en la creación de una cultura en que se comprendan las fuerzas que tienden a realizar la doctrina de bien en la humanidad".

Se lamentaban del funcionamiento inadecuado de la universidad y de sus ideales extranjerizantes. Por este motivo, creían conveniente la creación de una universidad popular que elevara *"el nivel cultural del pueblo"*, y estimaban indispensable el fomento de los siguientes fines: desanalfabetización de las masas, divulgación científica y formación del alma nacional. Tres preocupaciones que sentaron las bases para la creación de las

³⁰³ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "Universidad", en *Universidad y educación*, México, UNAM, 1969, págs. 60-64.

³⁰⁴ Como podemos comprobar por las fechas analizadas, fueron los años en que Pedro Figari estaba intentando reorganizar la Escuela de Artes y Oficios en Uruguay con teorías paralelas, y en España habían surgido experiencias como la Escuela de Cerámica de la Moncloa.

³⁰⁵ VELA, David, ASTURIAS, Miguel Angel, ORANTE, Alfonso, MARROQUÍN, Clemente: "La Universidad Popular", en *Cultura*, septiembre de 1922. Cit. en MENDONÇA TELES, Gilberto, MÜLLER-BERGH, Klaus: *Vanguardia Latinoamericana. Historia, crítica y documentos. T. I, México y América Central*, Madrid, Iberoamericana, 2000, págs. 160-162.

nuevas enseñanzas artísticas y de la nueva educación primaria en Europa y América. Se trataba de la misma línea educativa de Horacio Mann o José Pedro Varela, en definitiva, de la educación popular.

Pedro Henríquez Ureña

Pedro Henríquez Ureña nació en Santo Domingo (República Dominicana) en 1884 y falleció en Argentina en 1946. Hijo del médico, político y escritor Francisco Henríquez y Carvajal³⁰⁶ y de la poetisa y educadora Salomé Ureña³⁰⁷, creció en un ambiente de letras y adquirió una brillante educación, rodeado de intelectuales y maestros. Todos sus hermanos -Fran, Max y Camila- se dedicaron igualmente a tareas intelectuales.

Pedro Henríquez Ureña fue maestro, crítico literario, filólogo y filósofo. Hombre dinámico, no desarrolló su actividad profesional en su país, ya que viajó con profusión y estuvo

³⁰⁶ Francisco Henríquez Carvajal fue uno de los mayores opositores al régimen del dictador Ulises Heureaux. Fue ministro de Relaciones Exteriores entre 1899 y 1902. En 1916 fue elegido Presidente provisional de la República, pero ese mismo año perdió su cargo a raíz de la intervención militar de Estados Unidos, exiliándose en Nueva York, donde se encontraban sus hijos.

³⁰⁷ Salomé Ureña fue discípula de otro de los grandes pensadores de América Latina, **Eugenio María de Hostos** (1839-1903), abogado, pedagogo y filósofo puertorriqueño. Realizó sus estudios en España. Hombre preocupado por los problemas de los países que visitaba, luchaba por resolverlos. Su segunda patria fue la República Dominicana y allí al final de su vida fue Director General de Enseñanza y Director de la Escuela Normal de Santo Domingo. Intentó implantar un sistema de enseñanza de mayor calidad que el existente. Su propósito fundamental fue la lucha por el bien económico, político, social y, sobre todo, educativo de América Latina. Influyó en un gran número de intelectuales que defendían la idea del progreso cultural de Latinoamérica, como fue el caso de Pedro Henríquez Ureña. Salomé Ureña, bajo la influencia de Hostos, estableció en 1880 la Escuela Normal de Santo Domingo y en 1881 el Instituto de Señoritas.

afincado en diferentes naciones: Cuba, México, Estados Unidos, Francia, España y Argentina.

México fue uno de los países en los que residió (1906-1914, 1921-1924), y allí desde 1911 ejerció la actividad docente en diversos centros universitarios. En 1912 cofundó la Universidad Popular de México, que evocaba ciertos precedentes españoles³⁰⁸. Substantial fue su discurso "*La cultura de las humanidades*", pronunciado en la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México -creada en 1910-, y de gran magnitud intelectual fue su tesis, presentada en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de esta misma Universidad al culminar sus estudios jurídicos y que tituló "*La Universidad*" (1914). En ambos trabajos vertió interesantes consideraciones sobre la enseñanza superior en México³⁰⁹. Además, en estos años (1913-1915) impartió una cátedra de Folklore en la Escuela de Altos Estudios³¹⁰.

En 1914³¹¹, al estallar la Primera Guerra Mundial, fue corresponsal en Estados Unidos de *El Heraldo de Cuba* y de otras publicaciones, en las que se editaron varios de sus estudios sobre la cultura española y latinoamericana. A partir de la aparición de su libro *El nacimiento de Dionisos* es contratado por

³⁰⁸ Rafael Altamira, miembro de la Institución Libre de Enseñanza, estuvo en 1910 en este país, promocionando el trabajo de Extensión Universitaria llevada a cabo por la Universidad de Oviedo, y a partir de este momento se realizaron algunas transformaciones en la educación mexicana.

³⁰⁹ MALLO, Tomás (ed.): *Pedro Henríquez Ureña*, Madrid, Cultura Hispánica, 1993, pág. 15.

³¹⁰ ROGGIANO, Alfredo A. *Pedro Henríquez Ureña en México*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1989, pág. 237. Le preocupaba, como puede comprobarse en sus escritos, el arte popular y la identidad de los pueblos. Temas recurrentes tanto en España como en América Latina durante este periodo.

³¹¹ En este año, la guerra le impidió marchar hacia Cuba y Europa. En su lugar, viajó a Estados Unidos, país en el que había residido entre 1901-1904, debido a los diferentes avatares políticos de su patria.

la Universidad de Minnesota como profesor de Lengua y Literatura española. Se trataba de un puesto privilegiado para observar las divergencias de las dos Américas y poder apreciar la idiosincrasia propia de América del Sur, así como conocer y criticar la política exterior americana, que en 1916 afectó directamente a su país y a su familia³¹².

Al año siguiente estuvo en Madrid, colaborando en el Centro de Estudios Históricos con Menéndez Pidal, Américo Castro y su amigo Alfonso Reyes. Retornó a la docencia en Minnesota, con un paréntesis entre 1919 y 1920, pues durante ese periodo residió en Madrid.

Muy poco tiempo después -1921- fue llamado a México por José Vasconcelos³¹³. Con la llegada de Henríquez Ureña a México, Vasconcelos pretendía dinamizar la Universidad y el Centro de Altos Estudios³¹⁴ y crear bajo la dirección de Pedro Henríquez Ureña una Escuela de Verano, semejante a la existente en Madrid. Esta Escuela de Verano fue pensada para extranjeros -el curso en México coincidía con el año natural- y el modelo a seguir fue el Centro de Estudios Históricos de Madrid. En ella se impartían materias como arte mexicano, tanto artes menores -dictada por Manuel Romero de Terreros- como pintura, escultura y arquitectura -ofrecida por el arquitecto Manuel Ituarte-. Estas dos asignaturas estaban programadas en los dos ciclos, junto con el resto de disciplinas de cultura mexicana. Con este plan se puso de manifiesto el interés de José Vasconcelos y de Pedro

³¹² Cuando se produjo la intervención militar estadounidense el Presidente provisional era su padre, Francisco Henríquez y Carvajal.

³¹³ José Vasconcelos fue nombrado Rector de la Universidad en 1920.

³¹⁴ RAMOS, Julio: op. cit., pág. 224. La Escuela de Altos Estudios fue el antecedente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional, que no logró constituirse hasta 1925.

Henríquez Ureña por el fomento y la recuperación de las artes populares. Dentro de este programa había que incluir el *Plan de Dibujos y Trabajos Manuales de la Secretaría de Educación Pública*, que Vasconcelos encomendó a don Francisco Orozco Muñoz. Este artista organizó un festival de escuelas primarias y secundarias, teniendo como base el libro de Adolfo Best Maugard titulado *El método de dibujo, tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano* que, por su originalidad y rigor científico, hizo época. El propio Pedro Henríquez Ureña escribió sobre los descubrimientos de Best Maugard acerca de la técnica del dibujo mexicano³¹⁵.

Después de su estancia en Buenos Aires con la comitiva de José Vasconcelos en julio de 1922³¹⁶, regresó a México y poco tiempo después, en 1923, fue designado Director General de Educación Pública del Estado de Puebla, cuyo gobernador era su amigo y cuñado, Vicente Lombardo Toledano, cargo que perdió en ese mismo año³¹⁷, quedando en situación precaria. Solicitó apoyo a su amigo argentino Rafael Arrieta, que le consiguió tres cátedras secundarias de lengua castellana en el Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. Por este motivo se desplazó en 1924 a Buenos Aires con su familia, donde prosiguió sus labores docentes. Allí continuó su amistad con Rafael Arrieta y Arnaldo Orfila Reynal y conoció a otros intelectuales como Alejandro Korn. Poco a poco se fue formando a su alrededor un grupo

Esta Escuela fue creada en 1910 por Justo Sierra, durante el porfirato.

³¹⁵ ROGGIANO, Alfredo A.: op. cit., págs. 202-206, 238-239. Sobre Adolfo Best Maugard nos detendremos en el capítulo dedicado a México.

³¹⁶ BARCIA, Pedro Luis: *Pedro Henríquez Ureña y la Argentina*, Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos-Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1994, pág. 67. En esa visita conoció al decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, Ricardo Rojas.

³¹⁷ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: *La utopía de América*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1989, pág. 487.

estudiantil y él amplió su labor educativa al Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Buenos Aires.

Su tarea docente la compaginó con la divulgación humanística, fijando los principios rectores de la cultura latinoamericana en sus diferentes artículos y conferencias -tanto en este país como en los colindantes y en Estados Unidos-. En 1928 es designado profesor suplente en la Universidad Nacional de La Plata.

Desde esa fecha hasta su muerte continuó viajando e incluso regresó a la República Dominicana -nombrado Superintendente General de Educación de este país, labor llevada a cabo entre diciembre de 1932 y junio de 1933-, y a los Estados Unidos -invitado en 1940 por la Universidad de Harvard para dictar las ocho conferencias de la cátedra Charles Eliot Norton³¹⁸. Al finalizar este periodo, en 1941 se reintegró a sus tareas educativas y editoriales en Buenos Aires-³¹⁹.

Falleció debido a un ataque cardíaco en 1946, cuando viajaba a La Plata para atender sus clases universitarias. Entre sus obras merece destacarse: *Ensayos críticos* (1905), *La utopía de América* (1925), e *Historia de la cultura en la América Hispánica*³²⁰ (1947), entre otras.

Como bien observó Tomás Mallo:

³¹⁸ Charles Eliot Norton implantó las ideas de Ruskin en Estados Unidos, pues fue su amigo y seguidor.

³¹⁹ ROGGIANO, Alfredo A.: *Pedro Henríquez Ureña en los Estados Unidos*, México D.F., 1961, pág. LXXXII.

³²⁰ Al morir había dejado concluido este libro destinado al Fondo de Cultura de México,

*"desaparece un brillante "observador" de la realidad y de la historia, cualidad que le permite comprender el valor humano del paso español por aquellas tierras, meditar sobre la latinidad, valorar por encima de toda la educación de los pueblos, o tomar conciencia de que el amor a la ciencia, la fe en la cultura propia y el esfuerzo disciplinado llevan en sí la inteligencia, la racionalidad, la verdad y las vicisitudes morales, necesarias para el perfeccionamiento de los pueblos. Es una cualidad, como se puede advertir, que lo sitúa claramente en el futuro, para el que desea el perfeccionamiento del hombre hasta unos límites "utópicos": la Magna Patria o unidad de la Justicia y la comunidad de cultura o raza ideal"*³²¹.

Investigador de gran relieve y talla intelectual es de vital importancia dentro de la cultura de América Latina, pues desarrolló su pensamiento hacia la identidad cultural autóctona: creía en un destino común para el continente y defendía los cambios sociales en libertad, influyendo con sus obras en gran número de intelectuales de toda Latinoamérica.

El pensamiento de este escritor tuvo gran transcendencia, pues frente a las dos vertientes existentes -nacionalismo y cosmopolitismo-, él opuso una solución diferente e integradora: la originalidad de las culturas de América Latina no pasaba por la negación del pensamiento y civilización occidentales, sino por su asunción crítica³²².

publicándolo un año después de su fallecimiento.

³²¹ MALLO, Tomás (ed.): op. cit., pág. 21.

³²² Cfr. HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "La revolución y la cultura en México", en MALLO, Tomás (ed.): op. cit., págs. 44-45.

Fue un hombre preocupado tanto por la cultura de los pueblos americanos, como por su educación. En su breve opúsculo *Historia de la cultura en la América Hispánica* aclaraba la evolución histórica de estos países desde la época precolombina hasta 1945, y en este brillante análisis señaló los avances culturales producidos en literatura, filosofía, arquitectura, escultura, pintura, música y educación, analizando además los problemas existentes.

Sobre educación opinaba que, entre 1920 y 1945, no se habían producido grandes novedades, aunque sí permanecía el interés por las innovaciones de doctrina y método y ponía como ejemplo a John Dewey y María Montessori, es decir, que en Latinoamérica se conocían tanto las doctrinas norteamericanas como las europeas y se ensayaba con ellas -el flujo entre las dos orillas continuaba-, pero también insistía en la existencia de la experimentación:

*"...que va desde los planes para la adaptación del indio a la civilización occidental, pero conservando todo lo que él logró salvar de las culturas autóctonas, y hablándole, si es necesario, en sus lenguas nativas, como las misiones del siglo XVI, hasta el ensayo de cultivar en el niño la expresión espontánea, principalmente en formas artísticas: enseñanza de pintura en la escuela de Xochimilco; método de dibujo inventado por Adolfo Best Maugard (1921) con los "siete elementos lineales" del arte azteca y de las artes populares de México; enseñanzas de Jesualdo en el Uruguay, de Olga Cossettini en la Argentina"*³²³.

³²³ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: *Historia de la cultura en la América Hispánica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pág. 133. De las experimentaciones que afectan a la educación

Este texto tan revelador de las propuestas existentes en toda América Latina nos demuestra que ésta no se encontraba al margen del resto de Occidente: sus pensadores, sus artistas y escritores viajaban con ansias de conocer y luego revertían todos sus conocimientos en la puesta en marcha de experiencias innovadoras, que no excluían el alma y la cultura propias. Estas novedades terminaron siendo adaptadas y asimiladas como parte integrante de su cultura.

Henríquez Ureña hizo diversos estudios sobre la educación y la cultura en diferentes países latinoamericanos, sobre todo de México, y en ellos resaltaba la importancia del descubrimiento y utilización de los sistemas de educación popular, del conocimiento y asimilación de las innovaciones y la relevancia de la Universidad para el avance de las culturas, así como el estudio de las ciencias y las humanidades, pero sin relegar el arte popular, que consideraba un bien preciado. Asimismo recalca que muchas de las novedades pedagógicas llegadas de fuera ya las practicaban los ignotos maestros hispanoamericanos desde antiguo³²⁴, y concluía: *"Tenemos que edificar, tenemos que construir, y sólo podemos confiar en nosotros mismos"*. Aseveraba que era necesario fundar escuelas y universidades.

Se trataba de un hombre que confiaba en el desarrollo de América Latina a través de su cultura, del conocimiento y de la

artística hablaremos más adelante.

³²⁴ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "Orientaciones", en *Obras Completas*, vol. V, Santo Domingo, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1976, pág. 61. Cit. en MALLO, Tomás (ed.): op. cit., pág. 58, texto nº 10.

innovación. Él mismo ideó un proyecto de cómo debía ser la enseñanza de la literatura en la escuela y lo difundió³²⁵.

Este pensador fue de gran transcendencia para el progreso de América Latina, pues participó en el desarrollo de todos los niveles educativos, desde la primaria a los superiores, además de contribuir a la difusión de los avances logrados por ciertos países. Sus escritos apoyaron la innovación pedagógica artística y su explicación teórica. Este respaldo se percibía en los textos que redactó para alabar el método de Adolfo Best Maugard. Sólo citar como colofón algunas frases del apéndice al método:

*"Representa el esfuerzo más hondo y el hallazgo más original sobre el carácter de las artes plásticas en México. Pocas veces, y en América ninguna, se ha alcanzado a definir con precisión tal, con penetración tan segura, los rasgos distintivos del arte de un país. Como las normas que propone el libro están aplicándose desde hace algún tiempo, -ya en su segundo año,- la publicación de la necesaria confirmación teórica, y completa el desarrollo de las ideas que constituyen el sistema de arte mexicano concebido por Best"*³²⁶.

Esta cita pone de manifiesto la clara visión de Henríquez Ureña sobre la necesidad del arte popular y de este sistema para la identificación de un país y la importancia que adquiere la educación artística.

³²⁵ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "La enseñanza literaria en la Escuela" en *La Escuela Moderna* nº 518, Madrid, noviembre de 1934, págs. 481-492.

³²⁶ HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro: "Arte mexicano", en BEST MAUGARD, Adolfo: *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del Arte Mexicano*, México, Departamento de la Secretaría de Educación, 1923, pág. 130.

En conclusión, Pedro Henríquez Ureña puede definirse como uno de los pensadores de mayor impronta en la educación y cultura de los países latinoamericanos, fundamentalmente de la República Dominicana, México y Argentina, pues en ellos dejó su labor. Al resto de naciones les legó sus escritos, que fueron un gran aporte cultural y el impulso definitivo para el desarrollo de las naciones del hemisferio sur.

Ricardo Rojas: las humanidades y la preocupación por las artes y oficios en Argentina

El caso de Ricardo Rojas fue en la misma dirección, aunque llegó más allá, que el de Pedro Henríquez Ureña, pues a la preocupación de ambos por la reforma de las humanidades, Rojas añadió la propuesta de creación de una Escuela de Artes Indígenas dentro de la Universidad, como parte integrante del ideal estético de un centro de estudios superiores. Esta definición la dictó Ricardo Rojas en 1915 en un discurso pronunciado en la Universidad de Tucumán. Los ideales de ambos estudiosos fueron paralelos, defendiendo el progreso de la universidad y de las artes indígenas, la recuperación de la identidad nacional, sin despreciar las ideas extranjerizantes susceptibles de ser asimiladas como parte integrante de la nación. Los dos fueron indispensables para la recuperación de la identidad nacional y el progreso del país.

Ricardo Rojas

Ricardo Rojas nació en Tucumán en 1882, en el seno de una familia tradicional. Su padre, Absalón Rojas, había sido diputado en el Colegio Nacional, Senador y Gobernador de la Provincia de Santiago del Estero. Allí Rojas empezó sus estudios preparatorios, hasta la muerte de su padre en 1893. A raíz de este fallecimiento la familia decidió trasladarse a Buenos Aires, donde Rojas residió el resto de su vida.

Desde muy joven demostró una gran vocación por la literatura, publicando por primera vez a la edad de 15 años. No obtuvo nunca un grado universitario, aunque sí comenzó a estudiar derecho, carrera que abandonó para dedicarse a sus trabajos literarios. Fue un verdadero autodidacto, con una vasta cultura, y un auténtico referente del panorama literario argentino.

Estudió en Europa entre 1907 y 1908, visitó España³²⁷, Inglaterra, Italia y Francia y a su regreso presentó sus memorias de viaje en *La Nación* de Buenos Aires con el título de *Cartas de Europa*. Fue en estas mismas fechas cuando apareció su libro más controvertido: *La restauración nacionalista*, en el que abogaba por la reforma de la educación argentina, de acuerdo con sus ideales de nacionalidad y de civilización.

A partir de 1909 la Universidad de La Plata lo invitó a encargarse de la asignatura Literatura española, tres años más tarde la Universidad de Buenos Aires le propuso ser primer profesor de Literatura argentina. Formó parte de la "generación del Centenario"³²⁸. En 1922 además de recibir la Legión de Honor francesa por su encendida defensa del pacifismo, creó el Instituto de Literatura Argentina de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que se convirtió en una institución investigadora de prestigio debido a sus estudios folklóricos y de musicología indígena³²⁹. También fue el fundador del Instituto de Filología del Gabinete de Historia de la

³²⁷ En España trabó conocimiento con escritores de renombre, como Unamuno, que ya le había prologado su obra *La victoria del hombre*, editada en España en el año 1903 y con quien mantenía correspondencia.

³²⁸ Vid. *Infra*.

³²⁹ En todos estos pensadores que estamos investigando es fundamental su manifiesta

Civilización, y de la Escuela de Archivistas, Bibliotecarios y Técnicos para el servicio de Museos y Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la capital argentina. Elegido Rector de la Universidad de Buenos Aires en 1926, permaneció en el cargo hasta 1930.

En 1934 estuvo encarcelado por su pertenencia al radicalismo junto con otros dirigentes de esta misma facción ideológica. Posteriormente en 1953 fue propuesto por el Centro de Derecho y Ciencias Sociales como candidato al Premio Nobel de Letras. Rojas falleció en Buenos Aires en 1957³³⁰.

Se trató de un hombre de gran entidad y personalidad, con importantes valores y defensor de la cultura nacional, muy apreciado en Argentina y vinculado al intelectual Pedro Henríquez Ureña, tanto por su amor a la identidad cultural del pueblo como por su preocupación por el desarrollo de la educación; dos aspectos que ambos investigaron durante toda su vida.

La renovación educativa de las artes a través de la labor de Ricardo Rojas y la propuesta de una Escuela de Artes Indígenas

Es importante tener en cuenta que Ricardo Rojas perteneció a la "generación del Centenario": un grupo de jóvenes

preocupación por la etnografía y antropología.

³³⁰ S.A.: "Ricardo Rojas. Promotor de la ciencia y de la cultura, y educador", en www.argiropolis.com.ar/ameghino/biografias/roja.htm. Día de acceso: 30 de enero de 2002.

intelectuales nacidos entre 1876 y 1886, caracterizados por atacar el materialismo, la falta de ideales, el cosmopolitismo y la pérdida de identidad y por orientarse hacia el estudio de los orígenes y la formación de la nacionalidad argentina; que admiraban la obra de la generación precedente, pero que a su vez eran críticos con las consecuencias que esa labor había traído al país. Este grupo fue cardinal para restaurar la importancia de la identidad. Sus contactos intelectuales con la vieja metrópoli plantearon un nuevo plano de relaciones culturales, en el que se prodigaron importantes aportaciones mutuas.

Frente a las ideas de Faustino Sarmiento, que había planteado la dicotomía civilización-barbarie -que identificaba la primera con Europa y la segunda con los desiertos de las pampas- la nueva generación invirtió los términos, pues veía a Buenos Aires como un espacio despersonalizado que reflejaba las corrientes europeas, y a la Pampa como el lugar en el que se encontraba oculta el "alma nacional".

La influencia de Miguel de Unamuno fue notable: su asiduidad en las páginas de *La Nación* desde 1898 y sus ideas regeneracionistas dejaron profunda huella en el Río de La Plata. Ricardo Rojas fue entusiasta lector de *En torno al casticismo*, del escritor salmantino, y de *Idearium español* de Ángel Ganivet, ambas obras pilares fundamentales del nuevo pensamiento hispánico. Precisamente con Unamuno sostuvo una interesante relación epistolar desde 1903 hasta 1935.

En 1907 Rojas, por entonces funcionario del Ministerio de Instrucción Pública, fue enviado a Europa en misión oficial del

gobierno argentino para "...estudiar el régimen de la educación histórica en las escuelas europeas"³³¹, recorriendo Londres, París -donde escribió *El país de la selva-* y, ya en España, San Sebastián, Madrid y Salamanca, que visitó con Miguel de Unamuno.

A su regreso a Argentina, Rojas elaboró un informe que publicó al año siguiente con el título *La restauración nacionalista*, en el que definía la necesidad de fijar la posición histórica de Argentina respecto a civilizaciones más antiguas³³².

En este libro, asimismo, llamaba la atención sobre el carácter de Argentina como pueblo nuevo y cosmopolita que requería del estado argentino el culto a la tradición y la formación de un ambiente histórico nacional.

Para instrumentalizar este proyecto, que Miguel de Unamuno aplaudió desde las páginas de *La Nación* en 1910³³³, Ricardo Rojas proponía un nuevo ideal estético para la Universidad de Tucumán y opinaba que debía crearse una Escuela de Artes Indígenas y un taller de artes y oficios dentro

³³¹ ROJAS, Ricardo: *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, Buenos Aires, Librería La Facultad, 1922, pág. 8.

³³² ROJAS, Ricardo: *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1909. En este informe sobre educación recogía menciones a Giner de los Ríos, Unamuno y Cossío. Rojas vinculaba el renacimiento nacionalista al conocimiento de la historia propia y señalaba que la enseñanza en las escuelas de Bellas Artes debería cultivar también la formación de una conciencia estética nacional.

³³³ Ricardo Rojas reflejó este suceso en el prólogo escrito para el libro que con el mismo espíritu editó trece años después, aunque recalcando el fenómeno argentino: "*En ello estábamos cuando empezaron a sonar las primeras palabras de justicia, y éstas llegaban de los más altos pensadores europeos. A los comienzos del año 1910, La Nación publicó varios artículos de Unamuno que comentaban mi libro...*". El texto de Unamuno posteriormente se ha reproducido en AA.VV.: *La obra de Rojas. XXV años de labor literaria*. Buenos Aires, 1903-1928, Buenos Aires, Librería La Facultad, 1928, págs. 95-104. También Ramiro de

de la Universidad, para fomentar el aprendizaje de las artes decorativas

*"...en lugar de una vaga escuela de bellas artes convenía fundar un instituto de artes decorativas inspirado en el estilizamiento de modelos regionales y en las imágenes de la arqueología indígena, pero adaptando todo ello a las necesidades de la industria y de la vida modernas"*³³⁴.

En este escrito sugería la estilización de modelos regionales e imágenes de la arqueología indígena y su adaptación a las necesidades de la industria y de la vida modernas, pero, para desarrollar esta propuesta, se precisaba un mayor conocimiento del arte indígena; del mismo modo criticaba el cosmopolitismo sin entraña ni raza, que constituía, según Rojas, los resortes del capital en todas sus empresas. Como alternativa recomendaba *"Utilizar el bosque tucumano y su tradición arqueológica, sacando de ellos el paradigma ornamental de un arte propio..."*³³⁵. Erigía así a la Universidad en garante del rigor en la investigación científica, histórica y arqueológica de los modelos del arte americano que auspiciaba. *"Erigir esas artes aplicadas á la categoría de formas bellas y de industrias victoriosas, he ahí la tarea que propongo á la Universidad de Tucumán"*³³⁶. Ella facilitaría la confección de una gramática de la ornamentación

Maeztu vertió en la prensa sus opiniones sobre la obra de Rojas.

³³⁴ ROJAS, Ricardo: *Sílabario de la Decoración Americana. Obras completas, Vol. 29*, Buenos Aires, Losada, 1953, pág. 18. Con estas palabras rememoraba la idea inicial de su Discurso sobre la Universidad de Tucumán. (Vid. Anexo I. Documento 10).

³³⁵ ROJAS, Ricardo: *Discursos y conferencias en la Universidad de Tucumán. Tres conferencias*, Buenos Aires, Librería Argentina de Enrique García, 1915, págs. 105-106. (Vid. Anexo I. Documento 9).

³³⁶ ROJAS, Ricardo: *Discursos y conferencias...*, op. cit., pág. 129. (Vid. Anexo I. Documento 9).

argentina³³⁷ a través del Laboratorio de Ciencias Naturales, el Archivo y el Museo de la Universidad.

Sobre la necesidad de un arte propio, Rojas advertía:

*"Desde hace tiempo, señores, unos cuantos espíritus fraternales venimos predicando en América sobre la necesidad de un arte propio, que funda todos nuestros pueblos en la religión de la belleza, objetivando en sus visiones el sentimiento de la raza y del ideal comunes. Si ese arte nace en nuestro país, él ha de hallar sus fuentes más antiguas en el noroeste argentino, dada la histórica sedimentación que os he mostrado en mi primera lectura, más la prodigiosa variedad de modelos ó emociones que aquí ofrece al artista la contemplación de vuestra naturaleza exuberante"*³³⁸.

Todos los pensadores de este momento histórico reflejaban la misma preocupación por el rescate de los orígenes como parte integral del progreso del país, al igual que relacionaban esta reintegración y desarrollo con la necesidad de una innovación educativa: *"La crisis moral de la sociedad argentina, hemos visto, sólo podrá remediarse por medio de la educación"*³³⁹.

³³⁷ En la línea del *The Grammar of ornament* de Owen Jones, el propio Rojas publicaría en 1930 su Silabario de la Decoración Americana. Ya mencionaba a este autor en su libro sobre la Universidad de Tucumán: *"creando el abecedario de la composición ornamental, -ó sea lo que Owen Jones ha llamado The grammar of ornamentation- la gramática de la ornamentación americana. Esta última es la cuestión teórica que necesitamos resolver, para llevar á la práctica este proyectivo."* Cit. en Idem, pág. 133. (Vid. Anexo I. Documento 9).

³³⁸ Idem, págs. 106-107. (Vid. Anexo I. Documento 9).

³³⁹ ROJAS, Ricardo: *La restauración nacionalista. Crítica de la educación...*, op. cit., pág. 198.

Para recuperar los orígenes, regenerar la didáctica y desarrollar el país era necesario el rescate de las artesanías y del arte nacional:

*"Más que en sus artes puras, la historia descubre la índole y la cultura de un pueblo en sus artes aplicadas, por lo colectivo del esfuerzo que contribuye á crearlas, y por lo adheridas que ellas están a la necesidad local que las sugiere y á la naturaleza regional que en sus paradigmas las troquela. Cuando un pueblo carece de ellas, podemos asegurar que se trata de un pueblo inferior, incipiente en la escala de su evolución arqueológica ó tributario en el concierto de la cultura mundial"*³⁴⁰.

Y más adelante apostillaba:

*"El arte americano que preconizo, no vamos á crearlo nosotros, porque está ya creado, en sus unidades y en sus series. Aquí en el Tucumán, un pueblo antepasado de sus habitantes actuales, un pueblo que vivió en comunidad con esta misma montaña que nosotros amamos admiramos, supo crearlo hace siglos"*³⁴¹.

Al contrario de lo que pudiera deducirse a simple vista, Ricardo Rojas no negaba el aporte español y europeo. En 1924 publicó *Eurindia*³⁴², un texto donde proponía asimilar lo europeo, y superar lo americano:

³⁴⁰ ROJAS, Ricardo: *Discursos y conferencias...*, op. cit., pág. 113. (Vid. Anexo I. Documento 9).

³⁴¹ Idem, pág. 117. (Vid. Anexo I. Documento 9).

³⁴² Ricardo Rojas a través de su obra *Eurindia* realizó un estudio de la cultura americana y europea, una especie de mundo ideal. No olvidemos que en esta misma línea ensayística se

"Eurindia es un mito creado por Europa y las Indias, pero ya no es de las Indias ni de Europa, aunque está hecho de las dos".

Creía que *"Si la tradición se interrumpe, la memoria colectiva se pierde y la personalidad nacional se desvanece".*

En esa obra también subrayaba:

"Lo indígena, lo español y lo gauchesco -lo que creíamos muerto en la realidad histórica- sobrevive en las almas, creando la verdadera historia de nuestro país o sea, la conciencia de su cultura, en virtud de esa ley que he llamado "continuidad de la tradición" en la memoria nacional".

Ese mismo año, publicó *La Guerra de las Naciones*, donde Rojas añadió a su ideario:

"Tal es la entraña del problema que el nacionalismo plantea en nuestro país. Buscamos salvar nuestro genio nativo y nuestro espíritu territorial, para poder forjar nuestra cultura, dando un contenido humano a nuestro progreso material"³⁴³.

encuentra *Historia kiria* de Pedro Figari, *Noticias de ninguna parte* de William Morris, etc. Estos dos opúsculos se pueden definir como utopías, pero nos muestran un mundo evolucionado; Rojas proponía un cambio de civilización. Las concomitancias están presentes.

³⁴³ En 1925 el arquitecto Angel Guido (1896-1960) publicó *Fusión hispano-indígena en la arquitectura colonial*. La casa que construyó para Rojas en Buenos Aires, hoy casa-museo Ricardo Rojas, constituye el mejor ejemplo de la síntesis euríndica propuesta por Rojas.

Desde el punto de vista de la investigación histórica sobre las culturas antiguas y la estilización de sus repertorios ornamentales, destacó el *Silabario de la decoración americana*³⁴⁴, libro que publicó Ricardo Rojas en 1930 y dedicó a "Angel Guido, arquitecto de Eurindia". En este libro pretendía

"mostrar el contenido del arte indígena y lo que de él puede ser aprovechado por las modernas artes industriales... (...) La novedad de la obra consiste en que he iluminado las cuestiones con el criterio de Eurindia, o sea, he aplicado al material indígena métodos europeos de clasificación y valoración".

La influencia en España de esta publicación, aparecida en Madrid en 1930, fue exigua. En cuanto en América, sólo un limitado número de ejemplares llegó a estas naciones, quedando el resto de la edición depositado en un almacén madrileño, que fue destruido durante la Guerra Civil española. Así pues, hasta la edición de Losada, del año 1953, fue un libro prácticamente ignoto.

Este tipo de publicaciones se popularizó entre finales del XIX y principios del siglo XX, pues además del precedente de Owen Jones (1856), existieron otras publicaciones similares³⁴⁵, que intentaban indagar en las formas ornamentales propias para hallar un buen método pedagógico. Los ejemplos americanos: Arthur Wesley Dow: *Composition. A series of exercises in art structures for the use of students and teachers* (1899), Adolfo

³⁴⁴ Vid. Anexo I. Documentos 9-19.

³⁴⁵ Nos referimos, durante este periodo, a los opúsculos de Lluís Rigalt: *Album enciclopédico-pintoresco de los industriales* (1857) y Eugène Grasset *Las plantas y sus aplicaciones ornamentales* (1896), entre otros.

Best Maugard: *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del Arte Mexicano* (1923) y *A method for creative design* (1926)³⁴⁶. La más tardía, aunque no por ello menos interesante, fue la compuesta por Ricardo Rojas, en la que realizaba un estudio de toda la ornamentación americana. Dividía su obra en siete partes y un epílogo: Los signos, La técnica, La composición, Los símbolos, Los estilos, La vida, El Ideal y el epílogo que tituló "De Atlántida a Eurindia". En esta obra se fundía todo su pensamiento, recogido anteriormente en las obras ya mencionadas. Según comentaba en el prólogo: "*Mi obra es apenas una incitación para empezar a descifrar estéticamente los signos del arte americano*".

Sus intenciones fueron estéticas -descriptiva de las imágenes-, esotéricas -penetración en el carácter secreto de los símbolos- y políticas -incorporación de ese arte resucitado a la vida actual-³⁴⁷. También confesaba que su objetivo principal era "*mostrar el contenido del arte indígena y lo que de él puede ser aprovechado por las modernas artes industriales*"³⁴⁸.

En definitiva, se intentaba recuperar el arte indígena para la enseñanza, las artesanías y la industria. Cuestiones que ya habían sido tratadas en otros países americanos y europeos como salvación de las naciones. En Uruguay, José Pedro Varela y Pedro Figari; en México, los muralistas, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, Alfredo Ramos Martínez y Adolfo Best

³⁴⁶ DOW, Arthur Wesley: *Composition. A series of exercises in art structures for the use of students and teachers*, Berkeley, University of California Press, 1997. BEST MAUGARD, Adolfo: *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del Arte Mexicano*, México, Departamento de la Secretaría de Educación, 1923. BEST MAUGARD, Adolfo: *A method for creative design*, New York, Dover Publications, 1990.

³⁴⁷ ROJAS, R.: *Silabario...*, pág. 20. (Vid. Anexo I. Documento 10).

³⁴⁸ Idem, pág. 21. (Vid. Anexo I. Documento 10).

Maugard; en Perú, Elena Izcue; en España, la Institución Libre de Enseñanza, Francisco Alcántara, Domingo Doreste, Gabriel García Maroto y Mariano Bertuchi. Cada uno escogió un camino para la enseñanza, pero en su substrato todos partían de la misma intención: la recuperación de la identidad a través de la enseñanza y de las artes industriales para así conseguir un mayor desarrollo cultural, social, político e industrial en sus naciones. La regeneración del país a través de la revalorización y asimilación de lo propio.

Estas semejanzas a ambos lados del Atlántico revelan un hilo conductor entre todas ellas y un continuo fluir de ideas que subyacen en los pensadores españoles y americanos. Las aparentes distancias entre la "madre patria" y Latinoamérica y entre Europa y América no eran tales. Durante la primera mitad del siglo XX existió una gran comunicación y un sentir común, que aceleró el proceso de desarrollo de cada una de las naciones. En definitiva, este intercambio y las investigaciones llevadas a cabo en cada país, aunque no consiguieron implantarse en todos los territorios por igual, aceleraron el proceso de desarrollo del sistema educativo en su esencia.

La evolución de la educación, las artes, las artesanías y la industria consiguió una mejora positiva de las sociedades que las experimentaron y las investigaciones de cada país abrieron un mundo de posibilidades que llegó a conocerse en otras naciones y que motivó igualmente transformaciones económicas, pedagógicas y sociales.

CAPÍTULO 3. DESARROLLO ARTÍSTICO Y DE LAS ARTES INDUSTRIALES EN ESPAÑA: LA BÚSQUEDA DE LAS RAÍCES Y LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA INTEGRAL

El mundo cultural español de la segunda mitad del siglo XIX se encontraba en pleno florecimiento. En aquel entonces surgieron varias generaciones de prestigiosos intelectuales: hombres cultos, refinados, con gran sensibilidad hacia los problemas del país y volcados en resolverlos. Personajes de la talla de Ángel Ganivet, Joaquín Costa, Rafael Altamira, Francisco y Hermenegildo Giner de los Ríos, Federico de Castro, Benito Pérez Galdós, Miguel de Unamuno, Azorín, Antonio y Manuel Machado o Pío Baroja, que marcaron la vida cultural española entre la segunda mitad del XIX y la primera del XX³⁴⁹. Estos estudiosos lograron una serie de reformas sociales y educativas que dieron un espectacular giro a la vida española, poniéndola al nivel del resto de Europa y Norteamérica e incluso pudo servir de guía y compañera en la senda de países latinoamericanos como Uruguay, República Dominicana, Puerto Rico, México, Argentina o Perú, que estaban intentando desarrollarse política, cultural y económicamente.

Es cierto, sin embargo, que España ya unos años antes de que sobreviniera el Desastre -caída de Cuba y Filipinas en 1898- se hallaba en una situación preocupante tanto política como socialmente. Como aclara M^a Carmen Pena, al fracasar la Revolución de 1868 se produjo entre los intelectuales más

³⁴⁹ Se trataba de pensadores en contacto con Hispanoamérica, como hemos observado en capítulos anteriores: a Unamuno se le relaciona expresamente con Ricardo Rojas en Argentina, por ejemplo; Rafael Altamira se le puede vincular con algunos de los cambios educativos de México en el primer tercio de la centuria del novecientos.

progresistas un movimiento encaminado a buscar la verdadera España, a su entender cultural y socialmente alienada³⁵⁰.

Entre 1868 y 1898 –dos fechas claves en la historia de la España del ochocientos- la vida política se caracterizó por su inestabilidad: una revolución debido a la falta de confianza política, económica y espiritual, y a guerras como la de Cuba (1868); una monarquía constitucional ajena a la dinastía de los Borbones, la de Amadeo de Saboya (1870-1873); la I República (1873-1874) y, por último la restauración borbónica (1874), de manos de Alfonso XII, como rey de la reconciliación, que fue el periodo más estable de la segunda mitad del siglo XIX español. Este equilibrio se vio truncado debido a la pérdida de las últimas joyas coloniales, Cuba, Puerto Rico y Filipinas (1898).

Para dar solución a esta situación se indagó en las raíces profundas de la historia y se intentó regenerar el país. Entre los medios utilizados para la regeneración de España se vio necesaria la aplicación de nuevos métodos pedagógicos. Las mismas manifestaciones culturales se estaban produciendo paralelamente en otros países. Sólo a través de la búsqueda de estos orígenes podía redescubrirse la identidad cultural de un pueblo y revitalizar la desgastada idea de nación, nociones que se han visto expresadas al referirnos al fenómeno hispanoamericano, pero que, en cierta manera, estaban produciéndose en todo Occidente. Existía una necesidad natural de conocer y buscar los orígenes, de ser originales, sin perder fuerza en el proceso industrializador. La enseñanza fue una de las pautas que sirvieron para rehabilitar y encontrar el verdadero

³⁵⁰ PENA, M^a Carmen: *Pintura de paisaje e ideología. La generación del 98*, Madrid, Taurus, 1983, pág. 59.

"yo" de cada pueblo. *"La regeneración depende de la educación del agente humano"*³⁵¹.

En España, la tentativa de no descuidar esas costumbres ancestrales comenzó a producirse más tardíamente que en otras sociedades, pero dentro del evolucionismo y especialmente del krausismo³⁵² -tan importante para la sociedad española de fines del siglo XIX y primordial para el regeneracionismo y la Institución Libre de Enseñanza (ILE)-. Durante este periodo existieron dos tipos de discursos: el discurso antropológico y el folklórico. El primero se extendió por Andalucía, Canarias y el centro del país, mientras que el segundo fue básicamente un fenómeno del País Vasco, Galicia y Cataluña, en busca de sus identidades nacionales.

El discurso antropológico pretendía cultivar fundamentalmente la historia natural del hombre. El folklórico provenía del romanticismo y de la idea de nacionalidad: como principio debía ser positivista, pero en realidad se preocupaba más por las motivaciones patrióticas; fue a partir de principios del siglo XX, cuando se interesaron por una actividad más científica y por la recogida de material de forma objetiva y rigurosa³⁵³.

Indudablemente ambos discursos nos conciernen como forma de manifestar la recuperación de la identidad nacional.

³⁵¹ Ideas de Rafael Altamira. Cit. en FOX, Inman: *La invención de España*, Madrid, Cátedra, 1998, pág. 64.

³⁵² Sobre el krausismo en España, vid. LÓPEZ-MORILLAS, Juan: *El krausismo español: perfil de una aventura intelectual*, México, FCE, 1980. LOPEZ-MORILLAS, Juan: *Hacia el 98: literatura, sociedad, ideología*, Barcelona, Ariel, 1972. JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cíncel, 1986; entre otros.

³⁵³ AGUIRRE BAZTÁN, Ángel: *Historia de la antropología española*, Barcelona, Boixaren

Entre los pensadores finiseculares y de principios del siglo XX existió un vivo interés por rescatar tradiciones y culturas: a través de la recogida de material oral o de objetos significativos -trajes, aparejos y utensilios tanto laborales como domésticos, etc.-, mostraban una forma de descubrir, sentir y ver la identidad cultural de un pueblo. En la actualidad, este material se halla depositado en los museos antropológicos -como los nacionales establecidos en Madrid: de Antropología y de Etnología-, con valiosísimas colecciones de objetos que partieron, en gran medida, de esta necesidad de fortalecer y recobrar el acervo cultural que se dio a finales del XIX y, especialmente en los primeros treinta años del siglo XX³⁵⁴.

De esta nueva inquietud podemos hacer responsables a los miembros de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) -no olvidemos que Hermenegildo Giner de los Ríos, hermano menor de Francisco, fue uno de los pioneros en impartir la antropología desde su cátedra, o que en 1894, por el real decreto de 16 de septiembre del ministro Groizard, la antropología se introdujo entre las disciplinas de la segunda enseñanza. Con esta reforma se pretendía enlazar con las nuevas técnicas pedagógicas e

Universitaria, 1992, págs. 9-28.

³⁵⁴ El Museo Nacional de Etnología fue iniciativa de Pedro González Velasco. Comenzó la recolección de objetos a partir de 1875 y catalogó piezas de etnología de otros países (África, Asia, América, etc.), dentro de las inquietudes del momento; posteriormente se le añadieron otras colecciones.

Los fondos del Museo Nacional de Antropología -inicialmente se tituló del traje, pasó a denominarse después del Pueblo Español al unirse con el Museo del Encaje y con la colección de Arte Popular de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1934), y actualmente ha tomado este nombre más genérico- comenzó gracias a la Exposición del Traje Regional e Histórico celebrada en Madrid en 1924-1925. La muestra tuvo repercusión en nuestros intelectuales, sobre todo en el crítico de arte Francisco Alcántara. Vid. ALCÁNTARA, Francisco: "La Exposición del Traje Regional", en *Hispania* año I, Madrid, 1 de junio de 1925, nº 9 y 10, págs. 9-13. ALCÁNTARA, Francisco: "La Exposición del Traje Regional", en *Hispania* año I, Madrid, 1 de julio de 1925, nº 11-12, págs. 1-9. ALCÁNTARA, Francisco: "La vida artística. Episodios de la vida popular española en la Exposición del Traje. El grupo de Zamora", en *El Sol*, Madrid, 7 de mayo de 1925.

intentaban conciliar los conocimientos modernos con los clásicos³⁵⁵-.

Esta tendencia hacia la antropología venía dada en la Institución no sólo por el darwinismo, sino también por el krausismo y salpicó a gran parte de la sociedad española del momento: otros simpatizantes de la institución además fueron importantes antropólogos -Federico de Castro, Antonio Machado y Núñez y, posteriormente, su hijo Antonio Machado y Álvarez-.

Como sabemos, no sólo la antropología ofrecía la posibilidad de recuperar la identidad, también la geografía participaba en este redescubrimiento. Hombre y paisaje protagonizaron dicha regeneración.

Francisco Giner de los Ríos señalaba al respecto:

*"... en el paisaje puro y sin aditamentos, la figura humana no entra sino como un ser físico, como una forma, como una nota de claroscuro o de color, aunque siempre ofrezca a nuestros ojos cierto valor ideal de un tipo, de una clase, de un género de vida determinado..."*³⁵⁶.

³⁵⁵ El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* ya venía mencionando la antropología como asignatura en sus artículos desde 1883: CASO, J. De: "La enseñanza de la Antropología en la Escuela", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* nº 151, Madrid, 30 de mayo de 1883, nº 153, 30 de junio de 1883, nº 156, 15 de agosto de 1883, nº 159, 30 de septiembre de 1883, nº 182, 15 de septiembre de 1884, nº 197, 30 de abril de 1885. Entre las asignaturas que comenzaron a impartirse a partir del decreto Groizard se encontraban la antropología, la ética, la fisiología y las nociones de técnica industrial. Cfr. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Tecnos, 1999, págs. 187-190.

³⁵⁶ GINER DE LOS RÍOS, Francisco: "Paisaje", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (*BILE*) año XL, nº 671, Madrid, 18 de febrero de 1916, págs. 54-59. El texto fue redactado en 1886.

El hombre marca el paisaje a través de sus costumbres y el paisaje deja huella en el hombre que coexiste con él. Son acciones recíprocas, que forman parte de la vida y que a partir de este periodo se incluyeron como fundamentos culturales de la moderna pedagogía.

Creemos adecuado hacer un inciso y señalar la importancia de la nueva concepción de paisaje y de la pedagogía natural vinculada a las cuestiones mencionadas. Federico Castro Morales, en un artículo sobre el regeneracionismo y el nuevo concepto del paisaje, estudió esta concomitancia:

*"En España se desarrolla en las últimas décadas de la pasada centuria, y en las primeras del siglo XX, una nueva concepción del paisaje, vinculada al regeneracionismo krausista y al espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, que prolongará su vigencia en la generación del noventa y ocho. Pero el desarrollo del paisajismo finisecular sólo puede explicarse desde la confluencia de diversos fenómenos: los cambios en la concepción filosófica de la belleza y de las relaciones del sujeto con el entorno natural; el desarrollo del pensamiento geográfico, que se ve marcado por el debate entre el espíritu universalista romántico y el evolucionismo positivista; los nuevos conceptos éticos de la enseñanza, a través de la pedagogía natural; y, en definitiva, la comunidad de intereses de la geografía, la estética y el arte"*³⁵⁷.

³⁵⁷ CASTRO MORALES, Federico: "Regeneracionismo y nueva concepción del paisaje", en *Apotheca* nº 6, Vol. I, Córdoba, 1986, pág. 95.

Este texto nos atañe especialmente, pues apunta el campo educacional en el que se movían los intelectuales españoles a finales del siglo XIX y principios del XX, y que de igual forma se ha podido apreciar en el caso uruguayo.

Los responsables de estos cambios y del nuevo concepto pedagógico fueron los pensadores que fundaron la Institución Libre de Enseñanza; ésta marcó uno de los periodos más florecientes de la vida cultural y social de España.

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) comenzó a repercutir políticamente a partir de la última década del XIX. Hasta ese momento sus ideas fueron inculcándose en la sociedad, mientras que el gobierno arrastraba una serie de conflictos que no conseguía solucionar, sobre todo en el plano educativo. La formación artística no quedó al margen de esta problemática. Las reformas gubernamentales fueron lentas y se produjeron muchos titubeos, que no beneficiaron al sistema pedagógico.

La enseñanza artística había sido tema candente desde el siglo XVIII. Los sucesivos gobiernos trabajaron para mejorar dichos aspectos, sobre todo desde la primera mitad de la centuria del ochocientos, pero fue a partir del nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza cuando en España triunfaron las más novedosas propuestas dentro de la pedagogía artística, coincidiendo con el desarrollo de esas mismas teorías en todo el mundo occidental. Mientras tanto se produjeron los primeros intentos oficiales para transformar la política educativa, aunque con escasos resultados.

La enseñanza artística oficial

Desde 1816, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando había intentado acercarse a los barrios para ofrecer sus prestaciones a los artesanos y alejarlos del poder de los gremios³⁵⁸. Según el archivo de la propia academia estos centros se crearon: *"...en beneficio de los pobres artesanos y menestrales y para los progresos de la indigencia..."*³⁵⁹.

En estas escuelas se daba gran importancia a las clases de dibujo -igual que en la enseñanza de los artistas-, aunque en aquel momento *"dibujar significaba exclusivamente copiar"*³⁶⁰.

Durante el reinado de Fernando VII -Real Orden de 17 de octubre de 1818³⁶¹- se impulsó el establecimiento de instituciones docentes para el fomento de la agricultura, las artes y la industria, actividades para las que el dibujo era fundamental. Incluso se planteó que las Sociedades Económicas se encargaran de esta enseñanza bajo la orientación artística de la Academia de San Fernando³⁶².

Del mismo modo, a principios del XIX la Junta de Comercio en Barcelona intentó estructurar la formación industrial, pero no

³⁵⁸ Se crean las Escuelas de la Merced, de Fuencarral y de Niñas en los años 1816 y 1817. *Informes sobre la Escuela de Dibujo de La Merced y Fuencarral*, Madrid, 1816 y ss. (Archivo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Legajo 33-17/1).

³⁵⁹ *Ibidem*.

³⁶⁰ PEVSNER, Nikolaus: *Las Academias de Arte: Pasado y presente*, Madrid, Cátedra, 1982, pág. 165.

³⁶¹ S.A.: *Colección de Reales Ordenes comunicadas a la Real Academia de San Carlos desde el año de 1770 hasta el de 1828*, Valencia, Imprenta de Benito Monfort, 1828, págs. 102-113.

³⁶² En este periodo (XVIII-XIX) existió un crecimiento de las Escuelas de Dibujo en las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País.

lo consiguió plenamente³⁶³. Esto no significa que no se produjeran otros intentos, pues sí hubo diferentes tipos de escuelas de artes y oficios dependientes del municipio o de la diputación desde la última década de 1800 hasta los primeros años de la centuria del novecientos³⁶⁴.

Unos años después el gobierno comenzó a tener en cuenta la enseñanza industrial, siguiendo el modelo francés.

El nacimiento de las Escuelas de Artes y Oficios en España

Gracias a una real orden de 1824³⁶⁵ surgió un nuevo centro, que el gobierno pretendió sirviera para educar al artesanado: el **Conservatorio de Artes**³⁶⁶. Fue el germen de las enseñanzas de las artes y oficios y el modelo que se aspiraba a establecer ulteriormente en el resto de las provincias españolas y que no funcionó en toda su extensión hasta mediados de siglo, una vez que los estudios fueron convenientemente estructurados. Con él

³⁶³ CASTRO MORALES, Federico, POVEDANO MARRUGAT, Elisa: "La formación del artesanado", en *Al-Andalus: Una identidad compartida. Arte e ideología en el Protectorado Español en Marruecos*, Madrid, Universidad Carlos III-Boletín Oficial del Estado, 1999, pág. 124.

³⁶⁴ ALBERDI, Ramón: "La formación profesional a Barcelona 1868-1923", en *L'Avenç* nº 99, Barcelona, Diciembre 1996, págs. 20-27.

³⁶⁵ R.O. de 18 de agosto de 1824, en *Gaceta de Madrid*, Madrid, 2 de septiembre de 1824, págs. 449-450. (Vid. Anexo I. Documento 20). También reproducido en MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Diccionario de la Administración Española. Tomo 4. Madrid, 1886*, págs. 947-948 y S.A.: *Decretos del Rey Ntro. Sr. D. Fernando VII, y Reales Ordenes, Resoluciones y Reglamentos Generales expedidos por las Secretarías del Despacho Universal y Consejos de S.M. en los seis meses contados desde 1º de julio hasta fin de diciembre de 1824. Tomo nono*, Madrid, Imprenta Real, 1825, págs. 155-160.

³⁶⁶ El Conservatorio de Artes francés nació en 1791.

se ansiaba dar un nuevo impulso a la industria española: primero enviaron discípulos al extranjero para formar buenos profesores y después, en 1832, se llevó a cabo un plan de estudios, dividiendo la enseñanza del Conservatorio en particular, general y especial. Desgraciadamente este plan no se ejecutó en su totalidad, aunque sí se abrió una sala para el dibujo lineal. Mientras tanto, en Barcelona continuó progresando este tipo de enseñanzas, aunque sin una regularización clara de sus estudios³⁶⁷.

A raíz de la puesta en marcha de este Conservatorio surgió la idea de crear nuevas escuelas industriales, motivo por el que le fue encargado al director de aquel establecimiento el esbozo de un proyecto, que luego desembocaría en el Real Decreto orgánico de 4 de septiembre de 1850, así quedaba dividida la enseñanza industrial en elemental, de ampliación y superior. La superior fue la que sustituyó al Conservatorio, y pasó a denominarse **Real Instituto Industrial**³⁶⁸.

Durante los años 50 y 60 continuaron las modificaciones del modelo pedagógico. Los liberales se apercebieron de la necesidad de estrechar lazos entre los sistemas educativo, político y productivo. La Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857³⁶⁹, estableció por primera vez el carácter obligatorio de la enseñanza primaria y vinculó a la secundaria la formación profesional, sin embargo, la ley de 1857 no tuvo en cuenta las enseñanzas del artesanado, y hasta 1869 no se

³⁶⁷ Cfr. GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la Instrucción Pública en España*, t. 3, Oviedo, Pentalfa, 1995 (edición facsímil de la impresa en 1855), págs. 319-321.

³⁶⁸ R.D. orgánico de 4 de septiembre de 1850, en *Gaceta de Madrid*, Madrid, 8 de septiembre de 1850, págs. 1-2. (Vid. Anexo I. Documento 21).

³⁶⁹ También llamada Ley Moyano, por ser su impulsor el Ministro Claudio Moyano.

produjo una nueva adaptación de enseñanzas en el Conservatorio de Artes³⁷⁰.

Por fin, en 1871, al Conservatorio o Real Instituto se le agregó la **Escuela de Artes y Oficios de Madrid**³⁷¹. Según se indicaba en el real decreto:

*"Se crea en el Conservatorio de Artes una Escuela de artes y oficios destinada á vulgarizar la ciencia y sus importantes aplicaciones, formando la educación del artesano, maestro de taller, contramaestre de fábrica, maquinista y capataz, y propagando los conocimientos indispensables á la agricultura, é industria de nuestro país".*³⁷²

Surgen como respuesta a la recepción en España del movimiento *Arts and Crafts* -aunque todavía no entendido en su totalidad- y de otros ejemplos como el francés y el alemán, quizá en uno de los momentos de mayor crisis en la enseñanza académica de las bellas artes. Aún era pronto para desarrollar las nuevas teorías pedagógicas, que poco tiempo después penetrarían en España con fuerza y coadyuvarían al progreso de las enseñanzas y por supuesto de la formación artística. Es cierto que en el ámbito oficial el proceso fue más lento, a pesar de que ya se reflexionaba sobre las condiciones españolas y los avances producidos en el extranjero.

³⁷⁰ "El Gobierno provisional de 1869 estableció de nuevo en el Conservatorio de Artes cátedras de Mecánica, Geometría descriptiva, Economía política y amplió las de Dibujo." Cit. en S.A.: *Colección legislativa de España. Primer semestre de 1871. T. CVI*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1871, pág. 777.

³⁷¹ R.D. 5 de mayo de 1871, en *Gaceta de Madrid* nº 128, 8 de mayo de 1871, págs. 1.033-1.034. Reproducido en *Colección legislativa de España. Primer semestre de 1871*, tomo CVI, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1871, págs. 776-792. (Vid. Anexo I. Documento 22).

³⁷² Idem, pág. 779.

Este Real Decreto tuvo gran repercusión, pues con él se produjo el nacimiento de las Escuelas de Artes y Oficios como actualmente se las conoce. Además este Real Decreto fue uno de los más clarificadores, puesto que en su preámbulo determinaba el panorama internacional:

"Muchos años hace que otros países, y particularmente Francia é Inglaterra, emplean considerables sumas en Escuelas de artes y oficios: para alcanzar su perfeccion han ideado medios que creyeron de resultado seguro; y aunque sus sacrificios hallaron recompensa logrando sus industrias y sus artes una perfeccion notable, la última Exposicion universal les ha mostrado que la Prusia está en mejor camino en sus Escuelas..."³⁷³.

Reflejaba un mundo aún muy lejano para España, pero que acercaba la idea europea de las artes y oficios al sistema oficial español. Además se comenzaba a entrever la concomitancia de la industria con este fenómeno, al mencionar la Exposición Universal, pues este tipo de certámenes constituyeron un acicate primordial para el desarrollo de las artes y oficios en todos los países, ya que se exhibían las mejoras de cada territorio y servía de estímulo al resto de naciones. Se recopilaban experiencias y se intentaban aplicar.

Además se reflexionaba en el preámbulo sobre porqué Alemania obtenía mejores resultados en su industria y artesanía:

³⁷³ Idem, págs. 776-777.

"Y es que Alemania hace muchos años comprendió que el dibujo es el idioma de las artes, y le estableció en sus Escuelas primarias al lado del estudio de la lengua del país, dejando despues á la repetida imitacion de buenos modelos concluir la obra de la regeneracion y de sus artesanos é industriales"³⁷⁴.

Se trata de una notable reflexión, pues era la primera vez que el ministerio español reconocía la importancia del dibujo y la necesidad de aplicarlo en las escuelas primarias, como se hacía en el resto de Europa, algo que hasta la llegada de la Institución Libre de Enseñanza fue imposible establecer en España. Comenzaba a vislumbrarse el camino a seguir.

Mediante la adaptación de este proyecto se pretendió que las enseñanzas fueran esencialmente prácticas y aplicadas a las artes e industrias. Este R.D. asentó las bases más idóneas para el estudio de las Artes y Oficios, ampliando en Madrid los centros dedicados a la instrucción de artesanos³⁷⁵.

Por el Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 se crearon siete escuelas más en España, además, la primera fundada en Madrid se convirtió en Escuela Central y se dividió en diez secciones³⁷⁶. Las restantes siete escuelas no se ubicaron en lugares con relevancia industrial, sino en ciudades con mayor

³⁷⁴ Idem, pág. 777.

³⁷⁵ S.A.: *Los estudios de las Artes y los Oficios en nuestra legislación. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1926, pág. 19.

³⁷⁶ R.D. 5 de noviembre de 1886. MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Boletín Jurídico-Administrativo. Apéndice al Diccionario de la Administración Española. Anuario 1886*, Madrid, 1888, págs. 257-264.

ascendiente sobre el gobierno³⁷⁷: Alcoy, Almería, Béjar, Gijón, Logroño, Santiago y Villanueva y Geltrú³⁷⁸. En ellas se quería instruir a maestros de taller, contra maestros, maquinistas y artesanos³⁷⁹.

Con este R.D. comenzó una nueva clasificación, que marcó las diferencias entre enseñanza general y artística del obrero y la profesional adecuada para las industrias³⁸⁰. Afianzando este tipo de formación, por Real Decreto de 13 de septiembre de 1894, se creó un departamento especial consagrado a las enseñanzas técnico industrial y artístico industrial³⁸¹.

Junto a los organismos docentes estatales -y siguiendo las pautas oficiales- también cobraron importancia los promovidos por diversas congregaciones religiosas. Los salesianos fundaron una serie de centros de capacitación y formación de artesanos, las llamadas **Escuelas Profesionales de Artes y Oficios**; la

³⁷⁷ NOVO MIGUEL, Luciano: *La enseñanza profesional obrera y técnico industrial en España*, Barcelona, 1933, pág. 9.

³⁷⁸ Algunas de estas ciudades habían intentado organizar escuelas de dibujo en el pasado y no lo habían conseguido y otras, sin embargo, ya tenían experiencias en este tipo de centros o similares.

³⁷⁹ El debate sobre las Escuelas de Artes y Oficios estaba abierto todavía en estos momentos en la sociedad y continuaban existiendo propuestas de funcionamiento. Este es el caso de Gabriel Gironi, que en 1885 y en 1893 publicó dos opúsculos sobre enseñanza industrial, en el que explicaba como eran las escuelas de artes y oficios en el extranjero, sobre todo en Inglaterra, y luego planteaba su modelo, con una enseñanza más práctica y que cumpliera las expectativas del obrero. (Vid. Bibliografía).

³⁸⁰ S.A.: *Los estudios de las Artes y los Oficios en nuestra legislación. Estado actual de la enseñanza en España*, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1926, pág. 21.

³⁸¹ MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Diccionario de la Administración española, peninsular y ultramarina. Anuario de 1894*, Madrid, 1894, págs. 641-643.

Los cambios de reglamentos continuaron, por el R.D. de 20 de agosto de 1895 se establecieron dos especialidades, una de carácter general y otra profesional, centrándose la última en la Escuela Central. Cfr. S.A.: *Real Decreto y Reglamento Orgánico de las Escuelas de Artes y Oficios de 20 de agosto de 1895, modificado y ampliado por los Reales Decretos de 15 de febrero de 1896 y 14 de mayo de 1897*, Madrid, Langa y Compañía, impresores, 1898.

primera de ellas se estableció en Barcelona en 1884³⁸². Después, a comienzos de siglo, los salesianos modernizaron sus antiguas instituciones docentes artesanales y crearon escuelas profesionales en varias ciudades españolas. Su método de enseñanza teórico práctico pretendía formar obreros cualificados, imbuidos del espíritu cristiano³⁸³. También existieron otras órdenes y asociaciones religiosas que se preocuparon por la enseñanza profesional tanto masculina como femenina: Instituto de las Hijas de María Inmaculada (1876), Instituto Católico de Artes e Industrias (1908), Sindicato Obrero Femenino de la Inmaculada (1909), etc.³⁸⁴.

Durante el primer tercio del novecientos la preocupación central del Estado fue vencer el analfabetismo, formar maestros cualificados y desarrollar la escuela pública. Para ello instituyó en 1900 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Bajo la exigencia de regenerar España se intentó crear un bachillerato técnico, y la enseñanza de artes y oficios, que de inmediato pasó a depender del nuevo ministerio, sufrió una profunda reforma legislativa. Por Real Decreto de 4 de enero de 1900³⁸⁵ se refundieron las Escuelas de Artes y Oficios y las de Bellas Artes en Escuelas de Artes e Industrias. Estos centros experimentaron diversas adaptaciones en su estructura y planes de estudio³⁸⁶,

³⁸² LANDA, Rubén: "La educación de los adultos en España", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* nº 840, T. LIV, Madrid, 30 de abril de 1930, pág. 114.

³⁸³ CASTRO MORALES, Federico, POVEDANO MARRUGAT, Elisa: op. cit., pág. 125.

³⁸⁴ LANDA, Rubén: op. cit., págs. 114-116.

³⁸⁵ MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo y Álvaro: *Apéndices al Diccionario de la Administración española. Boletín jurídico-administrativo. Apéndice de 1900*, Madrid, 1900, págs. 5-17. Publicado en *Gaceta de Madrid*, 5 de enero de 1900, mientras que el reglamento lo hizo en 10 de enero. (Vid. Anexo I. Documento 23).

³⁸⁶ Entre 1900 y 1901 se dictaron numerosas disposiciones para ir adecuando las diferentes escuelas a las nuevas propuestas, pero la más importante fue el R.D. de 17 de agosto de 1901, cuando se reorganizaron los Institutos de Segunda Enseñanza como Institutos

especialmente cuando el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública en el gobierno de Canalejas, presentó en 1910³⁸⁷ una *Memoria a las Cortes sobre el estado de la enseñanza pública en España*, que contemplaba la separación definitiva de las enseñanzas técnicas y artísticas³⁸⁸. Aunque en principio se creyó que esta escisión potenciaría el desarrollo de las escuelas de artes y oficios, la realidad fue distinta, pues la implantación de la gran industria restó protagonismo a la práctica artesanal, relegándola a un segundo plano, y las escuelas pasaron a encontrarse en una situación crítica.

El problema, sin embargo, radicaba en el carácter poco práctico que tenía la enseñanza en los centros de artes y oficios. De ahí que se optara por la instrucción profesional para formar al obrero, y liberar de este compromiso a las escuelas de artes y

Generales y Técnicos. Esta reforma sólo logró una aplicación parcial. (Vid. Anexo I. Documento 24). En 1903 a estos institutos se les vincularon las enseñanzas de magisterio, industria, comercio, bellas artes y artes industriales, así como la enseñanza nocturna para obreros, saturando su capacidad funcional. El Reglamento de Primera Enseñanza de 1905, en lugar de solventar el problema, lo acrecentó, pues consagraba la utilización de los institutos para la enseñanza gratuita a los mayores de trece años y la asistencia a clases nocturnas para adultos. (R.D. 4 de octubre de 1906).

³⁸⁷ Además de las citadas disposiciones legislativas, hasta esta fecha se produjeron otras reformas: R.D. 23 de septiembre de 1906 (reformas de carácter práctico para simplificar su organización) y R.D. 6 de agosto de 1907 (reorganización de las Escuelas pasando a denominarse Escuelas de Artes Industriales y Escuelas Industriales y aplicación del nuevo reglamento). Este periodo fue conflictivo y se produjeron consultas para afianzar las modificaciones que no se estaban pudiendo llevar a cabo por problemas políticos y económicos. Sobre este periodo: *Proyecto de Cuestionario que ha de dirigirse á las Escuelas de Bellas Artes, preparado en 1900 por la Academia de Bellas Artes de San Fernando* y a la que también contestaron escuelas de artes y oficios (Academia de Bellas Artes de San Fernando, legajo 19-20/1). Vid. AVILÉS, Ángel: *Discurso que pronunció en el Senado el día 24 de diciembre de 1901*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de Hijos de J. A. García, 1902. NOVO MIGUEL, Luciano: op. cit. VEGA Y MARCH, Manuel: *Un transcendental problema pedagógico. Algunas ideas acerca de la organización de las enseñanzas industriales, técnicas y artísticas en España*, Barcelona, Arquitectura y construcción, s.f.

³⁸⁸ La segregación se produjo ese mismo año: los R.D. de 8 de junio y 16 de diciembre de 1910 reorganizaron las enseñanzas. En lo sucesivo tendrían dos grados: en las Escuelas de Industrias se impartiría el grado superior y en las de Artes y Oficios el grado elemental. MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Apéndices al Diccionario de la Administración Española. Boletín jurídico-administrativo. Anuario de legislación y jurisprudencia. Apéndice de 1910*, Madrid, 1910, págs. 567-570 y 724-726. *Gaceta de Madrid* de 10 de junio de 1910 y 28 de

oficios y escuelas industriales que habían sido creadas en España³⁸⁹.

Para apoyar dicha transformación y facilitar modelos tradicionales para el aprendizaje, se creó el Museo Nacional de Artes Industriales, por R.D. de 30 de diciembre de 1912³⁹⁰. Los museos de arte industrial constituían

*"un factor esencialísimo para la educación popular, porque solamente disponiendo de abundante material de modelos primorosos, se puede depurar el gusto y perfeccionar las múltiples industrias que contribuyen á formar la enciclopedia de efectos que embellecen la casa;..."*³⁹¹.

Los museos de artes industriales o de artes decorativas en Europa formaban parte fundamental de la enseñanza de las artes y oficios, cuando no habían constituido parte activa en los procesos de fundación de escuelas³⁹².

diciembre de 1910. (Vid. Anexo I. Documentos 25 y 26).

³⁸⁹ CASTRO MORALES, Federico, POVEDANO MARRUGAT, Elisa: "La enseñanza en España bajo el síndrome de la industrialización: artesanos versus obreros", en *Al-Andalus: una identidad compartida ...*, op. cit., págs. 127-128.

³⁹⁰ Reglamento del Museo: R.O. de 15 de diciembre de 1913. MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Apéndices al Diccionario de la Administración Española. Boletín jurídico-administrativo. Anuario de legislación y jurisprudencia. Apéndice de 1914*, Madrid, 1914, págs. 20-21. *Gaceta de Madrid* de 19 de enero de 1914.

³⁹¹ ALZOLA Y MINONDO, Pablo de: *El arte industrial en España*, Madrid, Colegio de ingenieros de caminos, canales y puertos, 2000, pág. 167.

³⁹² En Europa durante el siglo XIX se crearon un gran número de ellos, siempre relacionados con la enseñanza. Entre estos pueden citarse: Museo de Industria de Bélgica (1826), Museo South Kensington en Gran Bretaña (1855), Museo de las Artes Industriales de Berlín (1867), Museo de Arte e Industria de Viena (1871), Museo de Roma (1873), Museo de las Artes Decorativas de París (1879), Museo Artístico e Industrial de Nápoles (1880), nuevo Museo de Artes Decorativas e Industriales de Bruselas (1889), Museo de Arte e Industria de Saint-Étienne en Francia (1890), Museo de la Escuela de Artes Industriales de Ginebra, etc. Vid. *Idem*, págs. 167-185.

A partir de este momento, se puso mayor empeño en establecer la formación práctica a través de los talleres³⁹³. Además estos debían estar directamente relacionados con las industrias de la localidad, pues de esta manera existiría una estrecha vinculación entre los oficios y el futuro profesional de sus ciudadanos. Sin embargo la realidad fue distinta, durante años los proyectos ministeriales y la práctica escolar transitaban por caminos opuestos y no se adoptaron soluciones que hicieran progresar las artes y oficios³⁹⁴.

Uno de los problemas básicos y lamentablemente olvidados habían sido las propias necesidades del alumno, que en el caso del obrero limitaban el aprendizaje:

"Un año, para el obrero que puede destinar pocas horas diarias al estudio, es insuficiente; y si entonces, después de un solo curso, emprende un estudio ya más complicado, en que se empiecen a dar por sabidos y comprendidos los

³⁹³ Por R.O. de 12 de agosto se dictaron disposiciones para instalar talleres en las escuelas industriales y en las de artes y oficios, tal y como se había previsto en el R.D. de 19 de octubre de 1911. MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Apéndices al Diccionario de la Administración Española. Boletín jurídico-administrativo. Anuario de legislación y jurisprudencia. Apéndice de 1913*, Madrid, 1913, pág. 460. *Gaceta de Madrid* de 18 de agosto de 1913. MARTINEZ ALCUBILLA, Marcelo: *Apéndices al Diccionario de la Administración Española. Boletín jurídico-administrativo. Anuario de legislación y jurisprudencia. Apéndice de 1911*, Madrid, 1911, págs. 781-785. *Gaceta de Madrid*, 20 de octubre de 1911.

³⁹⁴ Al igual que había sucedido en Uruguay las resoluciones adoptadas por el Estado no estaban siendo las más adecuadas y a veces eran contraproducentes, pues existieron muchas órdenes y contraórdenes que impidieron un desarrollo lógico.

R.D. de 19 de agosto de 1915: las escuelas destinadas a la enseñanza técnica, artística e industrial adquirieron una nueva denominación -Escuelas de Artes e Industrias-, un nuevo reglamento y un nuevo plan de estudios. *Gaceta de Madrid*, 24 de agosto de 1915. Por R.D. de 10 de julio de 1916 una nueva reorganización de las Escuelas de Artes e Industrias y las de Artes y Oficios, proceso que duró más de dos años. *Gaceta de Madrid*, 15 de julio de 1916. Por desgracia éste tampoco fue el último que se efectuó: R.O. 2 de enero de 1917, con esta disposición se volvía al reglamento de 1915; R.O. 14 de agosto de 1918, con la que se solicitaban informes para poder reorganizar este tipo de instituciones; R.D. 15 de marzo de 1924, por el que las Escuelas Industriales pasaron a depender del Ministerio de Trabajo, mientras que las de artes y oficios continuaron bajo el Ministerio de Instrucción Pública.

conceptos y leyes antes mencionados, no sólo no entiende nada de lo que se le va explicando, sino que llega a olvidar lo que antes empezaba a saber.

*Creo, por tanto, poder afirmar, y así tantas veces lo he visto corroborado, que el obrero se complace en concurrir varios años seguidos a una misma clase, no dejándola hasta que tiene la seguridad de que sabe bien lo que en aquélla se le enseña; le repugna, en cambio, ir variando cada año, sin llegar a saber tantas cosas nuevas como le van explicando*³⁹⁵.

En definitiva, existía una clara disociación entre las verdaderas necesidades del alumno y la práctica legislativa. Un alejamiento entre pueblo y gobierno y también entre enseñanza y legislación, que afectaba especialmente a la preparación para el mundo profesional de los estudiantes de artes y oficios.

La Formación Profesional

Desde el aparato gubernamental comenzaban a intuirse los grandes problemas de este tipo de enseñanza gracias a las memorias e informes redactados por las escuelas en el primer tercio del XX y que desvelaban los principales conflictos³⁹⁶. Por este motivo se continuó indagando y buscando soluciones.

³⁹⁵ ROSICH RUBIERA, Juan: *Notas críticas sobre la "Enseñanza Profesional en España". Discurso leído por el profesor de término D. JUAN ROSICH RUBIERA, en la inauguración del curso de 1915 a 1916*, Villanueva y Geltrú, Imprenta del "Diario", 1916, pág. 11.

³⁹⁶ Sobre memorias e informes de las enseñanzas artísticas: vid. Bibliografía.

En los años 20 se produjo el cambio más radical, pues se inauguró una nueva vía: las enseñanzas artísticas se encauzaron, en parte, hacia la formación profesional. Con el Decreto-Ley de 31 de octubre de 1924 -el Estatuto de Enseñanza Industrial- se inició la sistematización real de la educación profesional. Cuatro años después salía a la luz el Estatuto de Formación Profesional³⁹⁷, que perfeccionó el texto anterior: fijaba su núcleo en las escuelas de trabajo y ratificaba la posición excéntrica de la formación profesional obrera respecto del sistema educativo.

El establecimiento de un sistema reglado de enseñanzas profesionales y una red de centros capaces de atender la educación tanto de los obreros como de los artesanos arrancaba de este Estatuto. Para ello se creaban dos tipos de establecimientos: las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo y las Escuelas Profesionales para Oficiales y Maestros Artesanos, o simplemente Escuelas de Artesanos. El sostenimiento de las enseñanzas en dichos centros se encomendaba a patronatos locales y provinciales erigidos por medio de Cartas Constitucionales, reguladas por el Estatuto, en un intento de descentralizarlas. De este modo, los Ayuntamientos y Diputaciones, con la colaboración del Ministerio de Economía Nacional, soportaban su financiación.

Al calor del Estatuto de 1928 surgieron las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje, destinadas a alumnos que no alcanzaban la edad laboral. Existieron tres centros de este tipo: el primero se inauguró en 1929 en la calle Embajadores; el segundo se estableció en Barcelona y el tercero,

³⁹⁷ R.D. de 21 de diciembre de 1928. (Vid. Anexo I. Documento 27).

la Escuela de Tetuán de las Victorias, de nuevo en Madrid³⁹⁸, que no abrió sus puertas hasta 1932.

En 1931 el Ministerio de Trabajo sostenía aún la formación profesional, pero con el advenimiento de la República todas las enseñanzas profesionales pasaron a depender del Ministerio de Instrucción Pública. Es cierto que aunque se intentó su racionalización desde la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, el logro de un sistema público de formación profesional siguió siendo la asignatura pendiente.

Aunque la República puso en marcha numerosos proyectos con el deseo de elevar el nivel cultural de la población, curiosamente, en el ámbito de la enseñanza profesional no se experimentaron grandes transformaciones. De hecho, el Estatuto de 1928 permanecía vigente. Por otra parte la actividad de las congregaciones religiosas, con ser muy meritoria, no consiguió compensar el enorme déficit acumulado de centros públicos de formación profesional.

Para intentar paliar esta situación, a cuyo sostenimiento contribuía el interés mostrado por la mayoría de las organizaciones patronales y buena parte de las obreras, algunos sindicatos y asociaciones obreras de carácter socialista procuraron crear pequeñas escuelas para la formación profesional de sus militantes³⁹⁹.

³⁹⁸ FERNÁNDEZ DE PEDRO, S., GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A.: "Apuntes para una historia de la formación profesional en España", en *Revista de Educación* nº 239, Madrid, junio-agosto 1975. págs. 81-87.

³⁹⁹ LUIS MARTÍN, Francisco de: *La cultura socialista en España*, Salamanca, Universidad-CSIC, 1993.

Durante la República sólo cabe destacar en Cataluña dos iniciativas en el campo de las enseñanzas técnica y profesional: l'Escola del Treball y Escola Professional per la Dona⁴⁰⁰. Al estallar la Guerra Civil el gobierno de la República acometió la reforma de la Enseñanza Primaria, pero también adoptó algunas medidas para impulsar la formación del obrero: por Real Decreto de 28 de octubre de 1937 se constituyeron los Institutos para Obreros en los que se impartía un bachillerato abreviado para trabajadores⁴⁰¹, que condensaba los estudios habituales de la enseñanza secundaria⁴⁰².

En la zona sublevada, al mes del alzamiento militar, la Junta de Defensa Nacional, consciente de que la instrucción primaria sería la "piedra fundamental del Estado"⁴⁰³ encargó a los alcaldes la tutela de la enseñanza en las escuelas elementales. Pero pronto elevó sus esfuerzos hacia la secundaria y emprendió un primer ordenamiento de las enseñanzas medias.

Durante el mandato ministerial de Sainz Rodríguez se llevó a cabo el desmantelamiento del sistema educativo republicano⁴⁰⁴, y se dictó la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938 que concebía el bachillerato como un solo tronco unificado de clara vocación universitaria. La instrucción profesional seguía ajena al sistema educativo, aunque en continuo avance.

⁴⁰⁰ ALBERDI, Ramón: op. cit., págs. 20-27.

⁴⁰¹ Decreto de 21 de noviembre de 1936.

⁴⁰² El final de la guerra acabó con esta iniciativa.

⁴⁰³ Orden ministerial de 18 de agosto de 1936 y Ley de 1 de octubre de 1936.

⁴⁰⁴ PUELLES BENITEZ, Manuel de: op. cit., págs. 307-309.

A partir de los Ministros de Educación Nacional José Ibáñez Martín (1939-1951) y Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956) se promulgaron numerosas leyes⁴⁰⁵. Fue la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 -promovida por Ruiz-Giménez- la que dio un nuevo sesgo menos intelectualista y más práctico a estas enseñanzas⁴⁰⁶.

A partir de 1956, con el ministro Jesús Rubio-Mina, se procedió al ordenamiento de la instrucción técnica⁴⁰⁷.

La enseñanza de las artes y oficios ha superado en más de un siglo de existencia demasiadas vicisitudes sin encontrar el camino apropiado y más beneficioso: ha padecido grandes dificultades hasta la actualidad. La senda oficial fue lenta y tortuosa, pero no la única vía existente.

Durante la primera mitad del siglo XX concurrieron otras iniciativas: unas privadas y otras oficiales, pero alejadas de la vida de las escuelas de artes y oficios comunes, que llevaron a cabo el camino que había marcado en sus inicios el movimiento del *Arts & Crafts* y que culminó en Alemania con la escuela de la Bauhaus, pero que en su trayecto dejó un buen número de

⁴⁰⁵ La Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional, de 1949, diferenciaba dos canales fundamentales: el bachillerato tradicional (preuniversitario) y el profesional, que se impartía en los Institutos Laborales.

⁴⁰⁶ Esta ley establecía varios periodos en la Formación Profesional Industrial: Preaprendizaje, Orientación y aprendizaje, Maestría y Perfeccionamiento. La analogía con el Estatuto de 1928 no es casual: en el Prólogo de la Ley de Formación Profesional Industrial se propone adecuar y actualizar el Estatuto de Formación Profesional de la Dictadura de Primo de Rivera. Cit. en FERNÁNDEZ DE PEDRO, S., GONZÁLEZ DE LA FUENTE, A.: op. cit., pág. 84.

⁴⁰⁷ En 1956 se creó el bachillerato laboral y en 1957 dentro de la Obra Sindical de Formación Profesional se implantó la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada para procurar un adiestramiento rápido a los obreros.

proyectos experimentales y de gran interés. Algunos de estos ejemplos ya los hemos estudiado, pero no hemos de olvidar las prácticas efectuadas en España próximas a la nueva pedagogía que tanta importancia tuvo en el desarrollo del dibujo, los trabajos manuales y, en definitiva, de las artes y oficios. Todas ellas estuvieron inevitablemente vinculadas a la ideología de la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza y la nueva educación artística en España

La Institución Libre de Enseñanza (ILE) surgió en España en 1876 -en el contexto de la "segunda cuestión universitaria"⁴⁰⁸- de la mano de Francisco Giner de los Ríos. La idea partió de la necesidad de una mejora en la enseñanza universitaria, pero este planteamiento se estimó inviable después de dos años de ensayos y se abandonó en 1878. A partir de esta fecha se propuso afrontar la regeneración del país a través de la primera y segunda enseñanza. Éste fue su verdadero triunfo y la semilla comenzó a germinar, pues la regeneración educativa debía partir de edades tempranas para formar "hombres no vasijas" -tal como apreció Froebel, precedente de la renovación pedagógica⁴⁰⁹; y como se revelaban en las teorías del krausismo, del que los institucionistas partían-. Su baza principal consistía en la transformación del país por medio de la educación y para ello era necesario conocer profundamente el territorio, sus habitantes, historia y costumbres. Como Azorín señalaba, para amar un país hay que conocerlo bien, y por ello afirmaba que la base del patriotismo era la geografía.

En definitiva, el fenómeno de recuperación de la identidad cultural se configuró a fines del siglo XIX con el apoyo científico de la antropología y la geografía moderna. Además ambas servían como instrumento pedagógico, por este motivo los

⁴⁰⁸ Debido a las restricciones ideológicas del decreto Orovio se produjeron protestas y renuncias de catedráticos. Francisco Giner de los Ríos apoyó al sector crítico y como consecuencia fue encarcelado en Cádiz. En sus años de reclusión comenzó a proyectar la ILE. Cfr. PUELLES BENITEZ, Manuel de: op. cit., págs. 165-169.

⁴⁰⁹ Influyó en España y en el extranjero. En nuestro país otros ejemplos pueden ser la

institucionistas y los componentes de la generación del 98 las percibieron como órganos representativos de la regeneración del país. En ambos casos estaban en contacto con la naturaleza y, como explica Nicolás Ortega, con respecto a la geografía: el conocimiento geográfico es ampliamente educativo; la relación con la naturaleza y el paisaje forma y educa a la persona⁴¹⁰.

Esta importancia de la geografía se vio reflejada en el interés que despertó el paisaje tanto para los literatos como para los pintores. La toma de contacto con la naturaleza se hizo inevitable y el *plenairismo*, que había tomado fuerza en Francia en la primera mitad del siglo XIX gracias a la Escuela de Barbizon, tomó carta de naturaleza en España a través de los pintores cercanos al realismo, y posteriormente a la Institución Libre de Enseñanza. No olvidemos que quién introdujo el paisaje con mayor fuerza en España fue Carlos de Haes, maestro de artistas como Aureliano de Beruete, que ha sido considerado uno de los mejores pintores paisajistas finiseculares, muy vinculado al regeneracionismo y a la pedagogía del arte dentro de la Institución Libre de Enseñanza.

El vivir cotidiano forma parte de nuestra identidad cultural. Esta vida está marcada por el quehacer diario y la vida social, pero también por unas costumbres, una manera de sentir la religión, una forma de construir, modos de realizar oficios, etc. En definitiva, un conjunto de actividades que se entremezclan con algunas tradiciones populares, que pasan totalmente

Escuela Moderna de Ferrer o en el terreno artístico la Escuela de Cerámica de la Mondoa.

⁴¹⁰ ORTEGA CANTERO, Nicolás: *Geografía y cultura*, Madrid, Alianza Universidad, 1987, pág. 49.

desapercibidas, pero que ocupan la parte más profunda de la conciencia cultural y de la forma de ser y pensar.

Esta cultura popular está acendrada en el ser e integrada en el carácter. Cada región es genéricamente distinta a su vecina y lo mismo sucede con cada nación, aunque estas disparidades cada vez son menores debido a las mayores posibilidades de comunicación. Indudablemente estas costumbres ancestrales siguen actuando en nuestro bagaje cultural, a pesar de que la llegada de la aldea global amenace con el mimetismo de las sociedades, haciéndolas parecer idénticas, aunque en sus raíces no lo sean.

La vivencia de la naturaleza, el conocimiento de la tradición y de la historia son parte fundamental de la ideología de la Institución Libre de Enseñanza, pero más importante aún para este centro y sus profesores fue la renovación educativa, que en España se llevó a cabo, sin ninguna duda, debido a la fuerza y al empeño de estos egregios pedagogos y sobre todo, gracias a su fundador Francisco Giner de los Ríos, que consiguió apoyo de los intelectuales de la época para su proyecto y con ellos formó un equipo que supo educar a varias generaciones de estudiantes hasta la llegada de la Guerra Civil española, hecho que truncó la gran capacidad regenerativa y pedagógica de este centro.

Su ejemplo cundió en toda España y en el extranjero, especialmente en Hispanoamérica, más abierta a las nuevas

ideas y muy interesada en las investigaciones pedagógicas que se desarrollaban en el mundo⁴¹¹.

Giner de los Ríos fue básicamente un educador, "*un educador de almas*"⁴¹², para él la educación era más importante que cualquier otra cuestión y por ella había que luchar, avanzar y evolucionar:

*"La preocupación máxima de Giner fue en todo momento el ideal de la educación del hombre por el hombre a partir del desarrollo integral de las propias aptitudes y capacidades. Hacer hombres espontáneos y libres que puedan transformar la sociedad desde abajo, ya que desde el poder establecido, como había demostrado la experiencia revolucionaria, no era posible llevar a cabo la transformación radical de la sociedad española. Porque lo que Giner deseaba era la formación de un hombre nuevo, de un hombre interior, en consonancia perfecta con la nueva España que anhelaba*⁴¹³".

La regeneración educativa era necesaria y por ella trabajaron los hombres y mujeres de la Institución. Al principio lucharon contracorriente y poco a poco fueron influyendo en la sociedad y cultura del país⁴¹⁴; fue a partir de 1907 cuando la Institución comenzó a instalarse en el poder y sus hombres

⁴¹¹ Se conocen influencias en Cuba, Puerto Rico, Costa Rica y Colombia; aunque el mayor poder difusor lo tuvo después de la Guerra Civil, cuando un gran número de estos intelectuales marcharon al exilio, sobre todo a países de Latinoamérica. Vid. DELGADO CRIADO, Buenaventura (Coord.): *Historia de la educación en España y América. Vol. 3. La educación en la España contemporánea (1879-1975)*, Madrid, SM-Morata, 1994, págs. 493-495.

⁴¹² MOLERO PINTADO, Antonio: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985, pág. 16.

⁴¹³ JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: op. cit., pág. 149.

participaron en la política a través de organizaciones, que contenían el espíritu fundacional, además de ir poco a poco ocupando cargos dentro del gobierno, como asesores o como directores generales o incluso ministros⁴¹⁵.

La Institución no fue la primera en introducir las novedades educativas, pero sí consiguió que la didáctica moderna se asentara en España. Giner fundió las ideas substanciales de los educadores más reconocidos en su ideario. En Giner de los Ríos se apreciaban las pedagogías de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel, pero la culminación de su pensamiento residió sin duda alguna en este último pensador, que además fue discípulo y amigo de Krause, filósofo fundamental para la Institución⁴¹⁶.

Sin embargo no sólo recopilaron estas ideologías pedagógicas, sino que también estudiaron e investigaron las nuevas corrientes que a partir de Froebel habían surgido, tanto en Europa como fuera de ella. Asistieron a los congresos pedagógicos europeos y a algunas de las exposiciones universales, en las que asimismo podían encontrarse materiales didácticos y nuevas ideas en el terreno educativo. Un ejemplo de ello fue la visita de Rafael Torres Campos a la Exposición Universal de París (1878), en donde participó en las conferencias pedagógicas de la sección de enseñanza, adquirió materiales y publicaciones didácticas sobre la escuela y se imbuyó de todas las teorías modernas, es más, de este certamen importó el

⁴¹⁴ FOX, Inman: op. cit., pág. 34.

⁴¹⁵ En 1911, Rafael Altamira y Crevea, miembro de la ILE y catedrático de Historia del Derecho Español, se situó al frente de la Dirección General de Primera Enseñanza. Vid. MOLERO PINTADO, A.: op. cit., pág. 31.

⁴¹⁶ JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: op. cit., págs. 150-151.

método de las excursiones escolares, que tanto éxito obtuvo posteriormente en la Institución⁴¹⁷.

Asimismo Francisco Giner y Manuel Bartolomé Cossío - director del Museo Pedagógico y delegado por España- asistieron al Congreso de Educación de Londres en 1884. En España ya se habían promovido este tipo de congresos⁴¹⁸ en los que se debatían los problemas didácticos y se buscaban soluciones. De igual modo existía una relación con los docentes extranjeros gracias al Museo Pedagógico⁴¹⁹.

Se dio mucha importancia al viaje de estudios y en esta época se escribieron muchos libros y artículos sobre las ideas pedagógicas en el mundo y especialmente sobre el funcionamiento de los centros escolares europeos⁴²⁰.

⁴¹⁷ DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): op. cit., pág. 445. Las Exposiciones Universales fueron un constante foco de irradiación cultural y de aprendizaje, además de una forma de conocer las actividades de otros países. En 1876 se produjo en la Exposición Universal de Filadelfia un suceso parecido, cuando los estadounidenses como Runkle y Woodward descubrieron los novedosos métodos pedagógicos de Rusia y los llevaron a la práctica en su país.

⁴¹⁸ El primer congreso nacional se organizó en 1882.

⁴¹⁹ El Museo Pedagógico Nacional fue una creación expresa de la Institución Libre de Enseñanza. Nació en 1882 y su primer director y el más importante fue Manuel Bartolomé Cossío, uno de los más aventajados discípulos de Giner y un hombre vinculado tanto a la pedagogía como a la historia del arte. Cfr. HUERTAS VÁZQUEZ, Eduardo: *La Institución Libre de Enseñanza y la cultura europea (1876-1900)*, Madrid, Ayuntamiento, 1992, pág. 27.

⁴²⁰ Podemos ver algunos ejemplos en las siguientes publicaciones: COSSÍO, Manuel Bartolomé: "La enseñanza en los Estados Unidos y su organización", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año XIII, nº 307, Madrid, 30 de noviembre de 1889, págs. 337-339. GINER DE LOS RÍOS, Francisco: "La enseñanza superior y técnica en Francia", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año XV, nº 342, 343 y 344, Madrid, 15 de mayo de 1891, 31 de mayo de 1891, 15 de junio de 1891, págs. 129-131, 145-148, 166-169. GARCÍA DEL REAL, Matilde: "Las escuelas profesionales femeninas en París", en *La Escuela Moderna* Año X, nº 117, Madrid, diciembre de 1900, págs. 407-412. MARTÍ ALPERA, Félix: *Por las escuelas de Europa*, Valencia, F. Sempere y C^a editores, 1904. GARCÍA DEL REAL, Matilde: *La educación popular en Inglaterra*, Madrid, Imprenta de E. Raso López, Madrid, 1910. LUZURIAGA, Lorenzo: *La enseñanza primaria en el extranjero*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1917. CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra*, Madrid, La Lectura, 1919.

Así pues, podemos considerar que existió un conocimiento profundo de la enseñanza que se impartía en el extranjero, y gracias a la participación de la Institución Libre de Enseñanza en el sistema educativo del país, se llegó a nivelar a España, durante este periodo, con el resto del mundo⁴²¹.

Los principios educativos de la Institución marcaron a varias generaciones e influyeron en otros organismos docentes, que continuaron por el camino marcado por la ILE. Estos principios se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Educación e instrucción: la Institución estaba en contra del sistema tradicional en el que el niño se convertía en un almacén de conocimientos, por el contrario la ILE proponía la ayuda a la propia formación como persona libre por medio de una educación conveniente y adecuada.

2. Educación activa: interesaba motivar al niño y desarrollar la intuición, creatividad y espontaneidad, ayudándole en su transformación de sujeto pasivo a sujeto investigador.

3. Educación integral: se intentaba lograr una personalidad armoniosamente constituida, en la que el hombre se forme de modo armónico y que desarrolle tanto su espíritu, como su cuerpo, su razón, sentimiento, voluntad, carácter, sentido estético y moral de la vida, además del adiestramiento manual y el cultivo de los oficios⁴²².

⁴²¹ Nos referimos específicamente al sector pedagógico.

⁴²² La educación integral será común en muchos pedagogos: la formación del hombre a través de todos sus aspectos, dando tanta importancia a la educación teórica como a la práctica. Ésta es una de las muchas analogías que encontraremos en la Escuela de Cerámica

4. *Educación en libertad*: el alumno también tenía derecho a formarse en libertad, al igual que el profesor debía practicar su libertad de pensamiento y de cátedra.

5. *Educación neutra*: es decir, aconfesionalidad y tolerancia religiosa.

6. *Escuela unificada*: un sistema de enseñanza cíclica e indivisa, en definitiva, la educación debía ser un proceso gradual y total⁴²³.

7. *Coeducación*: o escuela mixta en todos los grados.

8. *Familia y educación*: la Institución no era partidaria del régimen de internado, sino que la escuela debía ser un complemento a la educación del niño en el seno de la familia⁴²⁴.

Estos eran los puntos esenciales de la pedagogía institucionista. Evidentemente, toda la estructura de este sistema de enseñanza era mucho más compleja y habría que considerar otras cuestiones, pero éstas son las pautas que mejor la definen⁴²⁵. Fue, sin duda alguna, la Institución Libre de Enseñanza la portadora de la renovación pedagógica en España.

de la Moncloa y que también se apreció en el resto de experiencias educativas europeas y americanas.

⁴²³ Froebel defendía el desenvolvimiento del niño como una continuidad ininterrumpida.

⁴²⁴ Pedro Figari participaba de la misma opinión, pues pretendía eliminar el régimen de internado en la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo, que no había conseguido ningún beneficio para este centro.

⁴²⁵ JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: op. cit., págs. 151-158.

Casos como el slöjd lo demuestran. El trabajo manual o slöjd llegó a España gracias a la Institución y a personas como Francisco Giner de los Ríos, Manuel Bartolomé Cossío y al pedagogo Pedro de Alcántara García, que contribuyeron a su implantación en los planes de estudio españoles. De igual modo fueron ellos los que comenzaron a valorar disciplinas como el dibujo, no sólo en la enseñanza artística, sino también en la primaria y dándole cada vez más presencia en todo el proceso educativo. Indudablemente, el forjador de todo el sistema, el predecesor, fue Froebel, pero el trabajo manual cobró mayor magnitud con la difusión por parte de los países nórdicos de este sistema a través de la Escuela de Nääs de Otto Salomon, principalmente, aunque ya antes habían existido otros defensores. De igual forma fueron significativas las teorías de María Montessori, Spencer, Herbert, y posteriormente Dewey, pero la llegada de la pedagogía extranjera a España se debió a los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, que tuvieron iniciativa y poder intelectual para secundarla.

El sistema pedagógico desarrollado por la ILE tenía gran interés por la apreciación de la naturaleza -por ello la tendencia a efectuar excursiones, que además se habían convertido en parte del nuevo sistema didáctico-, la recuperación de las tradiciones y la necesidad de una formación completa en la que se incluía el estudio de los oficios y la preparación para ellos, el conocimiento del dibujo y el adiestramiento manual como parte integral de la enseñanza; es más, la Institución asumió los postulados del movimiento de las artes y oficios.

La recepción de las ideas de Ruskin y Morris fue tardía en España, pero fueron los regeneracionistas, los institucionistas y

la generación del 98 los que hicieron llegar a España este pensamiento. Lily Litvak señala que estos autores no fueron conocidos hasta finales del siglo XIX⁴²⁶: uno de los primeros testimonios sobre John Ruskin aparece en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, concretamente en 1884, de manos del propio Giner⁴²⁷. Del desconocimiento de estas teorías por parte de las instancias oficiales puede partir la debilidad del movimiento de Escuelas de Artes y Oficios en España. A las ideas de Ruskin y Morris, junto con las de Froebel y Otto Salomon se debió una mayor atención hacia las labores manuales y las artes decorativas en España y también las primeras experiencias oficiales de remozamiento de este sistema educativo.

Estas mismas aspiraciones se encuentran en otros centros ideológicamente relacionados por su pensamiento y sus creadores con la Institución, aunque no formaron parte integrante de la misma. Los casos más concretos en España fueron la Escuela de Cerámica de la Moncloa, la Escuela Luján Pérez y la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán. Las tres pretendieron recuperar la memoria colectiva del pueblo, sus tradiciones e industrias, y preparar a sus estudiantes para un oficio, pero sin olvidar la enseñanza en sí misma ni la veneración por la naturaleza circundante. Éstas y otras características fueron puntos en común con los proyectos institucionistas, aunque estos centros no estuvieron estrictamente vinculados a la

⁴²⁶ Unamuno menciona a John Ruskin en 1895. Cit. en LITVAK, Lily: *Transformación industrial y literatura en España (1895-1905)*, Madrid, Taurus, 1980, pág. 24.

Julián Besteiro traduce a Ruskin en 1906.

⁴²⁷ X. (GINER DE LOS RÍOS, Francisco): "El código escolar de Mr. Ruskin", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)* Año VIII, nº 174, Madrid, 15 de mayo de 1884, pág. 142. (Vid. Anexo I. Documento 29). En sus obras completas aparece como de Giner de los Ríos. 1884 fue el año en que Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío visitaron Londres con motivo del Congreso Nacional Pedagógico, concretamente en agosto. Es muy interesante este escrito, pues quiere decir que ya se conocía la obra pedagógica de Ruskin

ILE y, en algunos casos, continuaron después de que la dictadura impidiera el lógico desarrollo del institucionismo.

La introducción del trabajo manual y el dibujo en la enseñanza a través de la nueva pedagogía

Este tipo de enseñanza fue muy notable en la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX en todo el mundo, sin embargo historiográficamente ha sido ignorada a partir de la segunda mitad de la centuria del novecientos. La investigación sobre estas teorías pedagógicas y sus creadores ha sido prácticamente inexistente, tanto desde la vertiente histórica como desde la educativa.

Como informaban Pedro de Alcántara García -uno de los grandes pedagogos españoles de principios de siglo⁴²⁸-, y Teodosio Leal en la introducción de su tratado *La enseñanza del trabajo manual en las Escuelas primarias y las normales*, publicado en 1903:

"Entre esas reformas aceptadas (aunque tarde, cual siempre acontece entre nosotros), figura la del trabajo

en España antes de asistir a dicho congreso.

⁴²⁸ Pedro de Alcántara García fue director de la revista *La Escuela Moderna*, una de las publicaciones pedagógicas más importantes de la época, que reflejó todos los adelantos didácticos acaecidos en el mundo y que estuvo muy relacionada con Hispanoamérica, además de ser uno de los medios periodísticos que más artículos dedicó a este tipo de enseñanza. Asimismo se difundió y se elogió este sistema desde el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

*manual como materia de enseñanza y medio general de cultura en las Escuelas primarias. A favor de ella se ha iniciado de algunos años á esta parte en España un movimiento que, cualquiera que sea su fuerza de expansión, ha tenido al cabo un resultado práctico: el de que el trabajo manual haya entrado á formar parte, siquiera por hoy sólo sea nominalmente, de los programas oficiales de las Escuelas Normales y primarias de todos los grados*⁴²⁹.

A partir de los últimos años del siglo XIX, esta enseñanza comenzó a implantarse en España. Procedía de la Europa del Norte y se expandió con rapidez por todo el mundo -había penetrado igual en Occidente que en Oriente-, aunque, por el informe de estos dos pedagogos faltaba todavía que se instalara en la Península Ibérica también *de facto*⁴³⁰.

Esta corriente pedagógica se hallaba en la línea más vanguardista de la acción educativa mundial y por lo tanto en sintonía con los avances protagonizados por los pensadores de la Institución Libre de Enseñanza. Por este motivo, se dictaminaba que debía exigirse el principio pedagógico de educación integral, pues el trabajo manual despertaba y favorecía ciertas aptitudes que complementaban el sistema educativo. El trabajo manual preparaba para la vida, pues se entendía que *"la educación y la*

⁴²⁹ GARCÍA, Pedro de Alcántara, LEAL Y QUIROGA, Teodosio: *La enseñanza del trabajo manual en las Escuelas primarias y las normales*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y Ca, 1903, pág. 5.

⁴³⁰ En el decreto de 17 de agosto de 1901 se especificaba que para obtener el título de Maestro elemental debía estudiarse entre otras materias "Trabajo manual por el sistema de Nääs". Por el decreto de 26 de octubre de 1901 se hizo obligatorio esta disciplina en las Escuelas primarias. Cfr. SOLANA, Ezequiel: *El trabajo manual en las Escuelas primarias*, Madrid, El Magisterio Español, 1905, pág. 5. Hubo una primera edición de este texto publicada en 1902. Vid. *Gaceta de Madrid*, 19 de agosto de 1901, pág. 792 (D. 17 de agosto

Escuela (...) es el aprendizaje de la vida" y por tanto la educación debía ser completa y eficiente. Ciertamente, mediante el trabajo manual se cultivaban las energías mentales y morales, además de las sensitivas. En definitiva, el trabajo manual completaba los nuevos métodos pedagógicos y los fortalecía.

Existían diferentes formas de aplicar esta enseñanza y, según advertía Ezequiel Solana, el que más se acomodaba a las necesidades modernas de la escuela española era el método italiano⁴³¹. Este mismo autor al explicar la manera en que debía ejercitarlo definía también su finalidad de forma explícita:

*"En la práctica del trabajo manual con carácter educativo, por las varias materias en que se ejercita el educando, por la calidad de las substancias que emplea, por los usos á que los objetos se destinan, el niño se ve obligado á reflexionar acerca de las operaciones que ejecuta, adquiera clara idea del valor del trabajo y comprende su valor personal, de donde nace la iniciativa en el concebir, la decisión y perseverancia en el obrar, que son fundamento de las empresas grandes, condiciones peculiares de los hombres de genio y de carácter"*⁴³².

Se intentaba conseguir la evolución del alumno en toda su extensión, no sólo en su capacidad memorística, sino y especialmente en la humana.

Sobre el trabajo manual añadía Ezequiel Solana:

de 1901). (Vid. Anexo I. Documento 24).

⁴³¹ SOLANA, Ezequiel: op. cit., pág. 214.

⁴³² Idem, págs. 215-216.

"No debe ser el fin de la Escuela primaria dar hecho al niño el aprendizaje de un oficio, y, sin embargo, nadie puede negar que el trabajo manual educativo sirve de preparación para muchos oficios y artes industriales"⁴³³.

Durante este periodo se redactaron textos explicativos para la adecuación del nuevo sistema, como los que hemos comentado más arriba. Esta enseñanza se implantó en España y ayudó a que se desarrollaran otras disciplinas como el dibujo, y preparó para la transformación de la pedagogía artística e industrial. En estos años el modelo de las enseñanzas artísticas se modificó a través de la Institución Libre de Enseñanza, de sus excursiones y de las nuevas escuelas que surgieron a raíz de estos ideales.

Legislativamente son años complicados, pues se pretende una adaptación de las escuelas de artes y oficios que nunca llegó a completarse del todo, al no acertar con el modelo a seguir. Mientras tanto una nueva escuela surgió dentro del propio sistema educativo, como un experimento, que en la legislación no tuvo reflejo hasta muchos años después: la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa.

⁴³³ Idem, págs. 217-218.

La Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa

La Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa es un centro que habitualmente ha sido obviado en la historia de la educación artística. Sólo han aparecido algunas publicaciones, en los últimos años, llevadas a cabo para conmemorar algún acontecimiento relacionado con ella⁴³⁴.

La Escuela de Cerámica de la Moncloa surgió en este ambiente marcado por el proyecto de buscar las raíces propias, la identidad nacional a través de la antropología y el interés por la nueva geografía junto a la necesidad de renovación educativa.

Su fundador, Francisco Alcántara, ya era un personaje conocido por su labor como crítico de arte en diversos periódicos y revistas de la nación -entre ellos pueden citarse *El Sol*, *El Imparcial*, *La Opinión*, *Hispania*, etc.-, además de por su conocimiento de personajes como Manuel Bartolomé Cossío, Miguel de Unamuno, Benito Pérez Galdós, Ramón María del Valle Inclán, José Ortega y Gasset, Daniel Vázquez Díaz, Ignacio Zuloaga, Azorín, Julio Burell -Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en la época en que se instituyó el centro-. Es decir,

⁴³⁴ Éstas son las publicaciones aludidas: MAZA MARÍN, Alfonso: *Síntesis histórica de la Escuela Oficial de Cerámica y de la Escuela Municipal de Cerámica de Madrid*, Madrid, Ayuntamiento, 1972. AA.VV.: *Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Indumentaria tradicional de Zamora, Sejas de Aliste, Carbajales de Alba, Tábara, Zamora*, Caja de Zamora, s.f. AA.VV.: *Acuarelistas madrileños de la Moncloa. 1914-1936*, Madrid, ILE-Fundación Francisco Giner de los Ríos-Escuela de Cerámica de la Moncloa, 1986. AA.VV.: *Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa: Indumentaria tradicional de Zamora*, Salamanca, Fundación Marcelino Botín-Ayuntamiento de Madrid-Caja de España de Zamora, 1990. AA.VV.: *Una escuela durable en la memoria*, Madrid, Ayuntamiento de

se movía en un ambiente ideológicamente liberal, krausista, regeneracionista y noventayochista, y dentro de la modernidad artística del momento.

Julio Caro Baroja definía a Francisco Alcántara como un hombre que se expresaba de una manera lírica y con una voz algo temblorosa. Además añadía que solía ser benévolo y que pertenecía a un mundo de hombres optimistas que florecieron

*"a fines del siglo XIX y comienzos de este, que creían en los efectos de la educación moderna y en la regeneración mediante ella, aunque respetando mucho de lo español antiguo y popular. No era de los tradicionalistas que inventan"*⁴³⁵.

Francisco Alcántara y Jurado

Francisco Alcántara y Jurado nació en Pedro Abad (Córdoba) en 1854. Estudió Derecho y Filosofía y Letras, además de ampliar estudios de peritaje agronómico en la Escuela de Ingenieros Agrónomos, sin embargo después de finalizar su formación se dedicó completamente a las bellas artes. Fue pintor, crítico de arte y profesor de escuelas de artes y oficios antes de convertirse en el director de la Escuela de Cerámica. Estudioso de las artes populares, llegó a conocerlas profundamente gracias a sus numerosas visitas a talleres por los

Madrid-Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, 1991.

⁴³⁵ CARO BAROJA, Julio: "Prólogo", en *Tipos y trajes de Zamora, Salamanca y León. Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica*, Zamora, Caja de Zamora, 1986, pág. 12.

pueblos de España. Este interés le llevó a preocuparse especialmente por la cerámica y gracias a él se recuperaron alfares tradicionales, como los de Talavera, Toledo, Manises o Andújar.

Francisco Alcántara fue además un pedagogo interesado por transformar la sociedad a través de la educación, sus concomitancias con los institucionistas y con la generación del 98 son fundamentales para entender su labor. Precisamente por su interés hacia la enseñanza participó en 1882 en el Primer Congreso Nacional de Pedagogía⁴³⁶ -en el que también estuvieron Francisco Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío⁴³⁷; es más, en este congreso representantes de la ILE expusieron las ideas pedagógicas de la Institución, que no fueron del todo comprendidas, aunque parece ser que a Francisco Alcántara le interesaron a la vista de sus posteriores fundaciones, pues partían del mismo posicionamiento ideológico y presupuestos comunes-. Ese mismo año, Francisco Alcántara comenzó a dirigir el Centro Hispano-Americano de Argüelles⁴³⁸.

⁴³⁶ Previa a la organización del Congreso Francisco Alcántara escribió un artículo sobre dicho acontecimiento. ALCÁNTARA, Francisco: "El Congreso Nacional Pedagógico", en *Los Lunes del Imparcial*, Madrid, 29 de mayo de 1882.

⁴³⁷ Sobre este congreso vid. AA.VV.: *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes á esta asamblea seguido de una revista crítica de la Exposición Pedagógica de 1882 publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes. Iniciadora de este Congreso*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1883. BATANAZ PALOMARES, Luis: *La Educación Española en la crisis de fin de siglo. (Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*, Córdoba, Excma. Diputación Provincial de Córdoba, 1982.

⁴³⁸ Centro de enseñanza libre dirigido por Francisco Alcántara y denominado Colegio del barrio de Argüelles Centro Hispano-Americano de educación y enseñanza e incorporado a la Universidad Central desde 1885.

Centro Hispano-Americano de Argüelles

Durante la dirección del Centro Hispano-Americano de Argüelles presentó un programa⁴³⁹, en el que especificaba sus pretensiones. En él intentaba adecuarse a los modelos extranjeros. Sobre el centro confesaba el propio director que estaba libre de influencias oficiales, políticas o filosóficas.

En el establecimiento se organizó una escuela de párvulos al estilo froebeliano, clases elementales, superiores y de ampliación de la primera enseñanza, y entre las asignaturas incorporadas como novedad mencionaba el dibujo, la música y la gimnasia. Del mismo modo señalaba la importancia de las excursiones como parte del método educativo. Se trataban de excursiones instructivas a museos, fábricas y establecimientos oficiales.

El centro completaba sus estudios con otras propuestas formativas, que tituló de la siguiente manera: Ampliación de la primera enseñanza superior, Educación física, Recreos, Segunda enseñanza, Academia de Filosofía y Letras y Derecho, Escuelas de Artes y Oficios, Excursiones científicas y artísticas, Educación moral y religiosa, Estudios especiales: preparación para el ingreso en las carreras civiles y militares⁴⁴⁰.

Un colegio con amplitud de miras y razonamientos profundos, pues cada una de estas iniciativas se apoyaban en

⁴³⁹ Vid. ALCÁNTARA, Francisco: *Programa-prospecto del Colegio del barrio de Argüelles Centro Hispano Americano de educación y enseñanza incorporado a la Universidad Central bajo la dirección de D. Francisco Alcántara*, Madrid, Imprenta de Gregorio Juste, 1882. (Vid. Anexo I. Documento 28).

⁴⁴⁰ *Ibíd.*

argumentos lúcidos y detallados. Sobre la educación física⁴⁴¹, Francisco Alcántara advertía: *"El cuerpo, como el espíritu, debe recibir una verdadera enseñanza"* y apostillaba:

"por lo cual los ejercicios físicos (gimnástica higiénica), que tienen por objeto desenvolver el organismo, preservarle de enfermedades y vicios y curar éstos, alternan en la debida proporcion con las tareas de la enseñanza".

Señalaba los problemas de la educación del momento que, según él, fomentaban la pereza, y resaltaba las bondades de este sistema practicado en la dimensión adecuada y manifestaba que entre estos ejercicios debía figurar el canto, pues también era una gimnasia de los órganos respiratorios y vocales⁴⁴². Asimismo era interesante la propuesta sobre los recreos: *"El juego es uno de los más importantes elementos de educación, y principalmente tratándose de los párvulos;..."* y añadía que era igualmente importante en el resto de los niveles educativos, pero en cada uno con fines distintos.

El resto de propuestas de este colegio fueron en su totalidad muy atractivas, aunque especialmente nos adentraremos en las proposiciones llevadas a cabo sobre las Artes y Oficios y las Excursiones científicas y artísticas, pues tienen mayor relación con sus trabajos posteriores y con la

⁴⁴¹ Recordemos que en Uruguay en este periodo se imponía la enseñanza de la gimnasia, como necesaria para el alumno y que la Institución Libre de Enseñanza también creía en este sistema como ampliación de la capacidad mental y física del educando. Era, sin lugar a dudas, una disciplina que se estaba imponiendo en todo el mundo.

⁴⁴² ALCÁNTARA, Francisco: *Programa-prospecto...*, op. cit., págs. 8-9.

ideología que en esta época de entre siglos fluía por todo el mundo.

Sobre las artes y oficios dictaminaba:

"Todos sabemos cómo emprenden los jóvenes en España el aprendizaje de un arte ú oficio. Su presencia constante en los talleres y la parte activa que toman en los trabajos de los mismos, hacen cuando más hombres prácticos, que una vez conocedores del manejo de los instrumentos y de ciertas exterioridades, se creen maestros tomándolos por tales aquellos que demandan su trabajo.

*Esta carencia absoluta de verdadera educación técnica, coloca á los obreros españoles (salvo honrosas excepciones) muy por bajo de los de otros países. Para corregir esto, hemos establecido clases teóricas y prácticas, dando á la enseñanza del dibujo su verdadera importancia"*⁴⁴³.

A través de estas declaraciones se aprecia la gran disposición que tenía hacia la aplicación de la enseñanza del dibujo desde la educación primaria y mantenía la misma línea didáctica de todos aquellos pedagogos y profesionales que se interesaron por este tipo de disciplinas como parte destacada en el desarrollo del alumno⁴⁴⁴ y que durante este periodo histórico

⁴⁴³ Idem, pág. 12. Sobre las Escuelas de Artes y Oficios Francisco Alcántara publicó un gran número de artículos sobre las necesidades y actividades que debían realizarse en estas instituciones. (Vid. Bibliografía). Además hizo una defensa sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y en las Escuelas Normales en la línea de Víctor Masriera, al que apoyaba.

⁴⁴⁴ A parte de los ya conocidos, en España hay que incluir a los siguientes: Víctor Masriera y Ramona Vidiella, pareja de educadores que tuvieron gran relevancia en los primeros años del siglo por sus teorías sobre la enseñanza del dibujo. Sobre Víctor Masriera, Antonio Cuenca indica: *"pedagogo insigne en la materia de DIBUJO y luchador incansable..."*. Cfr.

fueron muchos, aunque por desgracia no han sido analizados con la dedicación y profusión debida.

En cuanto a las Excursiones científicas y artísticas advertía que se trataba de una ampliación de las excursiones instructivas. Las científicas perseguían la confirmación práctica de los estudios llevados a cabo, y las artísticas proponía que se efectuaran durante el verano *"como premio del buen comportamiento de los alumnos"*; tenían como *"objeto el estudio de la historia del arte, períodos principales y monumentos notables"*. Estas excursiones se realizaban tanto dentro del país como en el extranjero:

*"Los alumnos adquieren así variadísimos conocimientos, consignando en su Diario del viaje observaciones que dan idea de sus aficiones y aptitudes; forman colecciones ó confeccionan memorias que despues figuran en el museo escolar, que sigue enriqueciéndose desde la fundacion del Colegio"*⁴⁴⁵.

CUENCA ESCRIBANO, Antonio: *La enseñanza del dibujo en las Escuelas de Magisterio. 1839-1985*, 2 tomos, Madrid, Universidad Complutense, 1988, pág. 137. Entre los interesados por esta disciplina también debemos añadir a Joaquín Adsuar Moreno, que en 1898 publicó un opúsculo sobre La enseñanza del dibujo en las escuelas primarias y normales en España, que tuvo repercusión entre los profesores y en el que reseñaba los métodos de dibujo que se aplicaban en diferentes países. Ya tardíamente se puede mencionar la defensa de Víctor Masrera y Francisco Alcántara que escribió José Francés en el *Año Artístico* 1925-26. José Francés a través de esta revista manifestó los avances efectuados por la Escuela de Cerámica e incluso también sobre otras escuelas extranjeras como las mexicanas. (Vid. Bibliografía).

⁴⁴⁵ ALCÁNTARA, Francisco: *Programa-prospecto...*, op. cit., págs. 12-13. El planteamiento del museo como se puede apreciar es otra de las coincidencias didácticas del momento en el que estaba viviendo Francisco Alcántara y que tuvo gran transcendencia.

Esta es otra de las ideas que formó parte del mayor proyecto realizado por Francisco Alcántara y que se produjo 29 años más tarde⁴⁴⁶.

Tras ser director de este centro perteneció al profesorado de las Escuelas Nacionales de Artes y Oficios Artísticos, trabajo que conservó incluso después de iniciar la fundación de la Escuela Madrileña de Cerámica. Desde 1901 ocupó el cargo de profesor numerario de las asignaturas Concepto de Arte e Historia de las Artes Decorativas en la Escuela Superior de Artes e Industrias de Madrid⁴⁴⁷. Fue nombrado catedrático numerario de Escuela de Artes e Industrias en 1905, ocupando la plaza en la capital, aunque su labor en este centro se produjo de manera intermitente. A partir de 1911 fue fundador de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa y nombrado director por el Ministro de Instrucción Pública, desde el mismo 1 de enero de 1911⁴⁴⁸.

La Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa

Por la vocación y trabajo de Francisco Alcántara este centro debió entenderse en un principio como parte integrante de las Escuelas de Artes y Oficios, pero con un espíritu reformador: sus fines fueron distintos. Sin embargo, no existe conocimiento expreso legal de su aparición, por lo menos en el

⁴⁴⁶ Nos referimos evidentemente a la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, de la que fue fundador y director.

⁴⁴⁷ En estas escuelas había sido ayudante desde 1893.

⁴⁴⁸ El ministro de Instrucción Pública hasta el 2 de enero de 1911 fue Julio Burell, amigo personal de Francisco Alcántara.

organismo oficial por excelencia, la *Gaceta de Madrid*⁴⁴⁹, aunque sí queda constancia de documentos en los que desde el Ministerio se mencionaba a la escuela y a Francisco Alcántara como su director⁴⁵⁰.

Sabemos que también tuvo relación con el ayuntamiento, sin embargo ciertos aspectos de su administración nos hacen pensar que su modo de trabajar estaba al margen del engranaje oficial, como si se tratara de un experimento. Esto se puede afirmar por lo menos hasta los años 20, en que se publicó el reglamento de la Escuela Oficial de Cerámica de Madrid⁴⁵¹. Y sin duda, fueron sus años más fructíferos, que además coincidieron prácticamente con la dirección de Francisco Alcántara y Jurado⁴⁵².

Esta iniciativa surgió en 1911 y se ubicó en un inmueble perteneciente a un antiguo asilo, en la calle Fernando el Católico. El local fue cedido por el Ayuntamiento. Sobre estos orígenes hay algunos testimonios interesantes que corroboran las dificultades e incertidumbres que se vivieron. El primero se publicó en la revista *Hispania* en 1925:

"Varios concejales de Madrid piden al Ayuntamiento que atienda un poco a la Escuela de Cerámica y Artes Industriales, que nació y vive a expensas de los ricos jugos

⁴⁴⁹ Posteriormente *Boletín Oficial del Estado*.

⁴⁵⁰ Oficio del subsecretario de Artes e Industrias del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes con fecha de 1 de enero de 1911 encargándole a Francisco Alcántara la Dirección de la Escuela de Cerámica Artística y Oficio de la misma subsecretaría para Francisco Alcántara confirmándolo en el cargo con fecha de 1 de enero de 1913. (Archivo de la Escuela Madrileña de Cerámica de Madrid). (Vid. Anexo I. Documentos 30 y 31).

⁴⁵¹ R.O. 1 de septiembre de 1925. *Gaceta de Madrid*, 11 de septiembre de 1925, nº 254, págs. 1502-1505.

⁴⁵² Francisco Alcántara abandonó el cargo en 1926. Su hijo Jacinto ocupó su lugar.

del alma artista, reciamente española, de don Francisco Alcántara: Nos ofrecen estos beneméritos señores la ocasión, que aprovechamos, para decir algo de esta Escuela, que es plantel en España de obreros de Arte y de la que se puede ufanar Madrid, pero Madrid desconoce.

La Escuela de Cerámica se fundó cuando el Sr. Burell fué ministro de Instrucción Pública en 1911, con 9.000 pesetas y sin local; el cual fué cedido por el Ayuntamiento de Madrid en la calle de Fernando el Católico"⁴⁵³.

El segundo fueron unas declaraciones efectuadas en 1935 por Jacinto Alcántara sobre la labor de su padre y el origen del centro:

"La Escuela de Cerámica de Madrid, creada hace 19 años, es el primer ensayo que intenta hacer el Estado, es la primera ayuda y colaboración oficial a tanto esfuerzo particular. Esto se debe al fundador D. Francisco Alcántara, que con el deseo de que algún día fuera el Estado, como lo era en todo el mundo, el que ayudara a la continuidad y perfeccionamiento de tan arraigado arte nacional, hace y consigue que éste distraiga un poco su atención en favor de una enseñanza genuinamente española"⁴⁵⁴.

Al leer el texto tampoco queda clara la fundación, pero después de contrastar ambos fragmentos con otras noticias es evidente que el Estado nombró director y la subvencionó al

⁴⁵³ S.A.: "La Escuela de Cerámica", en *Hispania* año I, nº 4, Madrid, 1 de marzo de 1925, pág. 22.

⁴⁵⁴ ALCÁNTARA, Jacinto: "La escuela-fábrica de cerámica, de Madrid", en *Cerámica industrial y artística* Año V, nº 39, Barcelona, enero 1935, pág. 2.

crearse, pero no parece que se volviera a ocupar de ella hasta mucho más tarde⁴⁵⁵.

La importancia de esta escuela radica en el potencial renovador que contenía y su historia está vinculada a él. Dentro del interés regeneracionista y artístico se inscribieron sus fundamentos ideológicos, además de una preocupación por la interdisciplinariedad entre las artes:

*"En la Escuela de Cerámica se aprende a la vez a pintar y a modelar, a preparar toda clase de tierras, a manejar la rueda del alfarero, a vaciar y a reproducir por todos los procedimientos los trabajos escultóricos, á caldear los hornos y conducirlos al fin deseado, y fomentar el continuo anhelo de belleza y de arte, en sus dos expresiones de la pintura y de la escultura"*⁴⁵⁶.

No pretendía una escuela de artes industriales al uso, anhelaba que los alumnos aprendieran artes industriales, pintura, escultura y arquitectura. No es sólo una aspiración profunda por el conocimiento total de las artes, sino que también hay en estas ideas una fuerte inspiración inglesa de John Ruskin y William Morris y, en definitiva, del movimiento *Arts and Crafts*, es decir, de todos aquellos que anhelaban la vuelta al taller, al igual que hemos visto y veremos en otros intentos educativos. Estas aspiraciones se apreciaban en un sistema cercano al gremialismo, con la proximidad del profesor

⁴⁵⁵ Recordemos que no existe publicación expresa sobre la fundación en la *Gaceta* y la Escuela comienza a nombrarse en este boletín años más tarde.

⁴⁵⁶ ALCÁNTARA, Francisco: *Memoria del curso de 1916-1917 por el director de la Escuela Francisco Alcántara y Jurado*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Antonio Álvarez, 1918, pág. 7. (Vid. Anexo I. Documento 32). También citado en LAGO, Silvio (seudónimo de José

al alumno a través del aprendizaje, que en las escuelas oficiales no existía y que ya habían defendido a mitad del siglo XIX José Galofre y otros artistas seguidores del nazarenismo cuando se planteó la necesidad de reformar las Academias de Bellas Artes⁴⁵⁷.

Las premisas educativas de la Escuela de Cerámica pueden esquematizarse en las siguientes líneas: comunidad educativa; enseñanza personalizada; importancia de un código moral, de comportamiento; interdisciplinariedad de las artes; respeto hacia lo tradicional y castizo, hacia la intrahistoria, concepto que defendía Miguel de Unamuno, esa tradición que permanece en lo popular, que da trascendencia a la vida de un pueblo; y por último, centro educativo abierto a la sociedad. Los puntos coincidentes con la Institución Libre de Enseñanza son claros y se refieren sobre todo a la coeducación, al respeto y al fomento de la libertad creadora, a las colonias escolares, el contacto con lo natural, la educación integral a los alumnos...⁴⁵⁸ En ese sentido se trata de un centro que actuó como luz difusora del pensamiento institucionista.

Francés): "La Escuela de Cerámica", en *La Esfera* nº 287, Madrid, 28 de junio de 1919.

⁴⁵⁷ José Galofre y Coma fue uno de los primeros artistas que trajo los ideales del nazarenismo a España. Publicó en 1851, con el beneplácito de la Academia, *El artista en Italia y demás países de Europa, atendido el estado actual de las Bellas Artes*. En este texto realizó críticas a la academia y su sistema, pero también aportó soluciones. Galofre opinaba que la academia no dejaba margen a la libertad y a la imaginación, que desde la creación de las academias los países habían acercado sus estilos y habían llegado a la monotonía, por ello proponía una reducción del alumnado, en el que quedaran sólo los mejores; una simplificación del método pedagógico; llevar el taller del artista a la academia, para que el alumno tuviera contacto con el trabajo del maestro. Este método fue muy combatido por los académicos. Ejemplo de ello los opúsculos de Federico de Madrazo y de J.M. Eguren. (Vid. Bibliografía).

⁴⁵⁸ SAMA, Antonio: "Francisco Alcántara: semblanza de un crítico de arte", en *Acuarelistas Madrileños de la Moncloa. 1914-1936*, Madrid, Institución Libre de Enseñanza, Fundación Francisco Giner de los Ríos, Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Ministerio de Cultura, Ayuntamiento de Madrid, 1986, pág. 18.

No se debe olvidar que algunos de los profesores de la Escuela de Cerámica fueron a la vez profesores de dibujo en el Instituto-Escuela⁴⁵⁹ de la Institución, y que algunos de los profesores de éste lo fueron en la Escuela de Cerámica, por este motivo puede hablarse de una clara y fuerte imbricación de sus ideas educativas:

"Una de las satisfacciones que esta Escuela tiene es ver a sus alumnos y alumnas convertidos en Profesores de dibujo, pintura y modelado en distintos Centros oficiales.

Desde la creación del Instituto Escuela vienen dándose en él las clases de arte por personal de la Escuela de Cerámica, habiendo demostrado el Instituto Escuela, en sus anuales exposiciones, el valor de este método y la utilidad de él en la preparación del niño.

Además del citado Centro se practica este método de dibujo en las Escuelas nacionales de la Florida, Jaime Vera, Menéndez Pelayo, y en otras vías.

También fueron requeridos de las Escuelas de Artes y Oficios de Ubeda y Jaén alumnos de la Escuela de Cerámica para dar en ellas la enseñanza de la cerámica y del modelado. En una palabra: la Escuela, en estos momentos, y a pesar de sus pocos años de vida, tiene ya repartida su enseñanza en varios y prestigiosos Centros pedagógicos de España"⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ Creado por R.D. 10 de mayo de 1918, tuvo carácter de ensayo pedagógico y estuvo tutelado por un organismo como la Junta de Ampliación de Estudios. Cfr. LÓPEZ MARTÍN, Ramón: *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera. (II). Institutos y Universidades*, Valencia, Universitat de València, 1995, pág. 70.

⁴⁶⁰ ALCÁNTARA GÓMEZ, Jacinto: *Estudio-memoria de la Escuela oficial de Cerámica y la Municipal de Artes Industriales por su director Jacinto Alcántara Gómez*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 1931, pág. 11. (Vid. Anexo I. Documento 33). Jacinto Alcántara fue

Por lo tanto, se trataba de un centro de gran importancia para el momento educativo e histórico -las transformaciones educativas en las artes y oficios estaban en su gran apogeo, sin conseguir llegar a un punto firme; se avanzaba, pero con mucha indecisión e imprecisión y de ello fueron reflejo los vaivenes de la legislación educativa, llena de modificaciones, incumplimientos y controversias-. En aquel momento no existía ninguna otra escuela de cerámica⁴⁶¹ y las escuelas de artes y oficios no tenían la intención de enseñar arte de manera interdisciplinar, por lo menos de la forma en que ésta lo hacía -algunos críticos la consideraban como una escuela de bellas artes, cuestión que no disgustaba del todo a Francisco Alcántara, que declaró al respecto-:

*"Puede ser que se haya dicho, como en son de benévola censura, que la Escuela de Cerámica es más una Escuela de Bellas Artes que de la especialidad técnica que le dá nombre. Si así resultase, sería para la Escuela un gran triunfo"*⁴⁶².

Con esta afirmación no creemos que Francisco Alcántara se refiriera a una Escuela de Bellas Artes en el sentido que se entendía en aquel momento, sino más bien a la idea que él tenía de cómo debían ser estos centros, con una educación más integradora de todas las artes⁴⁶³.

uno de los profesores que impartió su docencia en ambos organismos.

⁴⁶¹ Los demás centros dedicados a la cerámica comenzaron más tarde: la Escuela Práctica de Cerámica de Manises de Valencia surgió en 1916 y la Escuela Massana de Barcelona en 1929.

⁴⁶² ALCÁNTARA, Francisco: "Exposición de la Escuela de Cerámica en los Patios del Ministerio del Estado", en *El Sol*, Madrid, 24 de junio de 1919.

⁴⁶³ La misma idea que estaba cundiendo en el resto del mundo, por la que se estaba

La Escuela apoyaba su acción formativa⁴⁶⁴ con siete talleres: Dibujo y Pintura, Modelado, Torno, Vaciado, Pintura sobre cerámica, Ensayos y cocido de hornos y Taller de reproducciones. Se comenzaba por el estudio directo del modelo vivo, desde las plantas a la figura humana, y avanzaban de forma progresiva según la dificultad⁴⁶⁵.

Sobre la enseñanza el propio Francisco Alcántara comentaba:

"Las enseñanzas de la Escuela de Cerámica son gratuitas, prácticas de taller.

Son diurnas y nocturnas; las diurnas duran todas las horas aprovechables del día. Las nocturnas las dos horas primeras de la noche más propicias para la asistencia de obreros o de sus hijos. La edad para el ingreso en las enseñanzas diurnas de la Escuela de Cerámica, es de once a trece años y la condición que se exige es la de una aptitud indudable para las Bellas Artes, pintura o escultura. Esta aptitud, por indudable que aparezca al ingresar el alumno, ha de comprobarse durante el primer curso de asistencia, y si no se confirmara en la práctica, durante todo el primer curso, a juicio de la junta de profesores, será declarado vacante el puesto, para que lo ocupe el primero de los solicitantes.

En la matrícula para las enseñanzas nocturnas, se prefiere siempre a los más aptos, de edad de once a trece años,

luchando, aunque se consiguió en muy pocos lugares.

⁴⁶⁴ Los alumnos que se iniciaban en este centro habían finalizado sus estudios en la enseñanza primaria, tenían indudables aptitudes artísticas y provenían de diferentes niveles sociales: burguesía relacionada con los intelectuales y políticos del momento y también niños de la clase obrera o venidos del campo.

*pero como esta enseñanza nocturna tiene por fin principal el perfeccionamiento técnico artístico de los obreros, serán admitidos estos con la limitación que el local y los medios de que dispone la Escuela impongan a juicio de la junta de profesores*⁴⁶⁶.

La intención clara y diáfana de esta institución educativa era la formación artística completa, sin discriminar al obrero, que estaba incluido en sus enseñanzas dentro de las posibilidades de trabajo del mismo. Se hacía mucho hincapié en las aptitudes de los discípulos para así poder obtener un alto rendimiento en los futuros creadores y artesanos.

También advertía Francisco Alcántara:

"El porvenir de la Escuela se está elaborando en la Sección de enseñanza general, que lleva cuatro años de existencia y en la que se ha trabajado tanto y con tanto fruto que lo que se planteó con miras al porvenir es en gran parte una realidad en el momento presente.

En esta Sección de enseñanza general, se ha planteado la enseñanza del arte en ésta forma. Estudio directo del modelo vivo, plantas, animales y figura humana con la gradual ascensión que la dificultad del estudio impone, desde las formas más elementales de las plantas y de los animales, hasta las visiones del paisaje y la estimación cabal de la figura humana.

⁴⁶⁵ LAGO, Silvio: op. cit.

⁴⁶⁶ ALCÁNTARA, Francisco: *Memoria....*, op. cit., pág. 5. Este sistema de selección era parecido al que utilizó con posterioridad la Bauhaus. La aptitud del alumno para ejercer un oficio debía ser tenida en cuenta. Asimismo fue muy importante la cualificación del discípulo en la Escuela Luján Pérez.

*La cerámica que esta Escuela produzca y en gran parte ha producido ya, es la expresión artística de la vida presente española, sin preocupación de Escuelas ni Magisterios, que perturben el propio modo de ver y de sentir; una cerámica para las multitudes, testigo fiel del presente ante el porvenir. Ha reunido la Escuela en confirmación de esto, un caudal de estudios, de formas bellas, que no recuerdan lo antiguo, ni los Museos, ni las Colecciones de estampas y del que surgirá enseguida en cuanto se dote a la Escuela de los recursos indispensables, una cerámica característica hasta donde la vida nuestra lo es geográfica étnica o históricamente*⁴⁶⁷.

Incidía específicamente en la formación con modelo vivo, no mencionaba la copia tradicional de estampas, y participaba de todos los ideales de las nuevas formas educativas que existían en el mundo durante este periodo de tiempo, además es interesante advertir cómo recalca la importancia de la cerámica y sus modelos. Esta idea refuerza la línea de la recuperación de las tradiciones mediante la búsqueda de los modelos y la perpetuación de estos y, por supuesto, de la investigación de nuevos caminos dentro de esta tradición. Ambas formas de ver la enseñanza fueron capitales en los inicios del siglo XX y formaron parte de las principales teorías pedagógicas e ideológicas en prácticamente todo el mundo.

Además, hay que advertir que el plan que expone someramente no se asimila a los planes oficiales del momento para las Escuelas de Artes e Industrias⁴⁶⁸, pero es comprensible,

⁴⁶⁷ Idem, págs. 6-7.

⁴⁶⁸ Cfr. R.D. de 19 de agosto de 1915.

pues juzgaba que el sistema no funcionaba adecuadamente, por lo menos así lo expresaba en un artículo para el periódico *El Imparcial*:

*"Mas el agotamiento de la espontaneidad artística española, viene notándose desde ha años en las aplicaciones, en el arte de carácter útil é industrial, cuya enseñanza está encomendada aquí exclusivamente en las Escuelas de Artes y Oficios. De estas instituciones trataré otro día. Procuraré hacerlo de modo que invite á pensar aun á los mejor hallados con lo existente: con el deseo de que todos los profesores de las Escuelas manifiesten sus opiniones"*⁴⁶⁹.

Su parecer sobre la estructura de la enseñanza artística lo expresó claramente, y no sólo criticó, sino que a su modo actuó, pues esta escuela pretendía mejorar el sistema. Intentaba aplicar su pensamiento sobre la enseñanza de las artes y su fórmula aún hoy sigue vigente, aunque con modificaciones y sin el ímpetu del que gozó en los años de su creador⁴⁷⁰.

Como consecuencia de su relación con la Institución Libre de Enseñanza y derivado de su pensamiento sobre las colonias escolares, la educación natural en relación con la enseñanza al aire libre y la necesidad del conocimiento geográfico y

⁴⁶⁹ ALCÁNTARA, Francisco: "Notas de arte. La enseñanza de las Bellas Artes. Las Escuelas de Artes y Oficios", en *El Imparcial*, Madrid, 28 de octubre de 1913, pág. 5.

⁴⁷⁰ Habitualmente sucede que la etapa más floreciente coincide con los años de los creadores de los modelos, luego se quiere repetir sin innovar, quizás por miedo, y terminan anquilosándose.

antropológico, nace la mayor novedad de este centro, que fueron sus cursos de verano, que comenzaron en 1914⁴⁷¹.

Esta actividad se proponía a todos los alumnos⁴⁷² y viajaban por los lugares más significativos de la geografía española. El motivo de estas excursiones era de diversa índole. Entre los objetivos más representativos destacaban los educacionales, los artísticos y los etnológicos, aunque también había una pretensión de mejora del conocimiento geográfico: "*Hubo, desde luego, claras influencias de la tradición geográfica moderna en la visión institucionista de la experiencia viajera*"⁴⁷³; las mismas que existieron en el interés de Francisco Alcántara y de la Escuela de Cerámica.

Con estos cursos se pretendía hacer plena realidad el propósito fundacional del centro⁴⁷⁴. Como comenta Francisco Rodríguez Pascual, los tres objetivos estaban claros: El educacional era de especial importancia para que alumnos y profesores conociesen la España real y conviviesen con sus gentes, y para así extender el radio de acción educativa fuera de Madrid. El artístico era doble, pues se intentaba que el arte se acercase al pueblo y a la vez que los alumnos se nutrieran de la estética popular. En cuanto al objetivo etnológico es el que más explicó Francisco Alcántara en sus apariciones públicas: "*quería*

⁴⁷¹ En el Colegio que dirigió anteriormente -Hispano Americano de Argüelles- ya programaban actividades instructivas en las que se incluían las excursiones. Vid. Supra.

⁴⁷² Aunque no todos podían participar, pues solo asistían a las excursiones aquellos que podían pagarse el viaje, según las declaraciones del propio Francisco Alcántara. Vid. ALCÁNTARA, Francisco: *Memoria*,..., op. cit., págs. 7-8.

⁴⁷³ ORTEGA CANTERO, Nicolás: "La experiencia viajera en la Institución Libre de Enseñanza", en *Viajeros y paisajes*, Madrid, Alianza, 1988, pág. 80.

⁴⁷⁴ RODRÍGUEZ PASCUAL, Francisco: "Indumentaria tradicional de Zamora. Acuarelas de la Escuela de la Moncloa", en *Catálogo de la exposición Indumentaria tradicional de Zamora. Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa*, Salamanca, Fundación Marcelino Botín, 1990.

*reflejar lo típico y genuino de la raza hispánica*⁴⁷⁵; y que igualmente fue reflejado por su hijo, Jacinto, en sus escritos:

*"... consisten en tener a los alumnos frente al natural y enseñarles a conocer España de la forma más real y práctica, pues durante un par de meses del estío conviven con los habitantes de los pueblos escogidos, reflejando en el papel, lienzo o barro las costumbres y todo lo interesante de las diversas regiones, y principalmente de los talleres cerámicos locales. Esta formación es la que contribuyó en mayor medida a dar carácter propio y nacional a las piezas de cerámica que se realizaron"*⁴⁷⁶.

Estas ideas tienen mucho que ver con las planteadas por los institucionistas al referirse a las excursiones escolares y destacar que el horizonte espiritual del niño se ensanchaba con

*"... la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran, con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos"*⁴⁷⁷.

Por lo tanto, la escuela tuvo diversos propósitos al realizar las excursiones: a la par que conocían geográficamente los pueblos, también aprendían técnicas tradicionales que podían

⁴⁷⁵ Palabras expresadas por Francisco Alcántara al llegar a Zamora en 1928. Cfr. Idem.

⁴⁷⁶ ALCÁNTARA, Jacinto: "Discurso", en *Jacinto Alcántara Gómez. Homenaje del Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid en el Primer aniversario de su muerte*, Madrid, 1966-1967, pág. 43.

⁴⁷⁷ Citado como uno de los principios pedagógicos de la Institución en JIMÉNEZ LANDI, Antonio: "El planteamiento educativo de la Institución Libre de Enseñanza", en *Un educador para el pueblo. Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*, Madrid, UNED,

extinguirse; daban a conocer al pueblo un arte dentro de la estética moderna, ya que su director conocía y estaba interesado en la modernidad artística y pretendía que sus alumnos siguiesen el mismo camino, aunque no era especial entusiasta de las vanguardias -en las obras de sus alumnos se ven influencias de Ignacio Zuloaga, Joaquín Sorolla e incluso de Daniel Vázquez Díaz-; reflejaban en sus obras las tradiciones populares, adentrándose en el descubrimiento de la identidad nacional y cultural, haciendo de difusor a través de sus exposiciones. Y, por último, estaban en contacto con la naturaleza, de la que aprendían, cuestión que era de vital importancia para conseguir la regeneración nacional.

Las excursiones se efectuaron a muchos puntos del país, pero especialmente a Castilla: no hay que olvidar que esta región, tanto para el regeneracionismo como para el institucionismo y la generación del 98, fue un referente de la identidad nacional. La tierra representaba a la propia gente de Castilla: *"La tierra pajiza de Castilla" es "llana y austera como el carácter de los que en ella nacen"*⁴⁷⁸. Castilla también era parte integrante del sentimiento de Francisco Alcántara, aunque no olvidaba el resto de regiones.

Las zonas más visitadas con sus alumnos fueron La Alberca (Salamanca), Arenas de San Pedro (Ávila), Sejas de Aliste y Carbajales de Alba (Zamora), aunque también estuvieron en Andalucía, Islas Baleares, Galicia e incluso Portugal. Les guiaba un interés antropológico por recoger material documental a

1987, pág. 85.

⁴⁷⁸ BERNALDO DE QUIRÓS, Constancio: "En la Cartuja del Paular", en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* año XXVI, nº 511, Madrid, 31 de octubre de 1902, pág. 306.

través de sus acuarelas, ya que tanto les servían de inspiración para las posteriores decoraciones de las cerámicas, como instrumento para conocer la personalidad de los habitantes de aquellos pueblos en los que residían durante el verano. Se puede decir que en algunas ocasiones estos viajes les llevaban a realizar una actividad concreta. Por ejemplo se conocen los motivos fundamentales de inspiración artística de los cursos de verano en Zamora:

*"Así los cursos de verano en la provincia van a responder a los siguientes temas: Sejas de Aliste: costumbre, Carbajales de Alba: tipos y trajes; Tábara: paisaje urbano; Puebla de Sanabria: paisaje campestre"*⁴⁷⁹.

Por lo tanto, podemos asegurar que estos cursos tenían claramente una intención etnológica; la recopilación de datos para temas futuros y para recuperar la tradición, la identidad del país y, evidentemente, el conocimiento geográfico, que ayudaba a reconocer la cultura y el paisaje circundante.

Por otro lado, el empleo de la técnica de la acuarela en estas excursiones era importante para el desarrollo del propio centro educativo. Parece que la elección de esta técnica se debía a varios motivos: su facilidad de transporte, *"... pueden hacerse en la calle, en la casa, en la Escuela, por los caminos y en todas partes, sin el auxilio del caballete..."*⁴⁸⁰ y la agilidad que proporcionaba al trabajo, aunque esto implicara un alumnado

⁴⁷⁹ Vid. TORRES GONZÁLEZ, Begoña: "Un análisis artístico: las acuarelas de la Escuela de Cerámica de Madrid", en *Acuarelas de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa. Indumentaria tradicional de Zamora. Sejas de Aliste...*, op. cit., pág. 18.

⁴⁸⁰ ALCÁNTARA, Francisco: "Exposición de la Escuela de Cerámica en los Patios del Ministerio de Estado. El programa de la Escuela", en *El Sol*, Madrid, 24 de junio de 1919, cit. en

habilidoso y dominador de la técnica, pues la acuarela no admite correcciones. Indudablemente se potenciaba el desarrollo de la personalidad del alumno y la libertad de ejecución, bases fundamentales de su enseñanza⁴⁸¹.

Todas estas cuestiones revelan una didáctica alejada de la tendencia oficial, aunque la acuarela estuviera incorporada a la enseñanza, tanto en las escuelas de artes y oficios como en las de bellas artes, se diferenciaba en la forma de practicarla, en el interés por fomentar el trabajo personal y la curiosidad por otras opciones estéticas. Como decía Francisco Alcántara, *"hasta el material de la Escuela es distinto del tradicional"*⁴⁸².

De estos cursos de verano se conocen numerosos testimonios en distintas publicaciones, entre ellos, en la prensa de las poblaciones que visitaban. Como referencia, el texto escrito en 1917 por el periodista Luis Valenzuela en un semanario cordobés, que revelaba el espíritu pedagógico que existía en Francisco Alcántara y cómo entendía él la enseñanza, más como guía que como imposición, además de ser un alegato de la enseñanza del obrero o del artesano como artista, es decir, una formación completa para el oficio y el arte:

"Además del dibujo, la pintura en todas sus variedades, el modelado y vaciado, estudiando siempre el natural, aprenden también los escolares, a preparar el material de que han de servirse en la ejecución de las obras de escultura y cerámica que acometen, y acto seguido recibe

TORRES GONZÁLEZ, Begoña: op. cit., pág. 19.

⁴⁸¹ TORRES GONZÁLEZ, Begoña: op. cit., pág. 19.

⁴⁸² ALCÁNTARA, Francisco: *Memoria...*, op. cit., pág. 6.

del señor Alcántara la explicación teórica o técnica que el caso requiere, capacitándolos así, juntamente como obreros manuales y como artistas refinados, que aspiran a dominar totalmente una profesión práctica y facultativa, de lucha y brillantez a la vez. Todo el secreto de esos estudios estriba en que la personalidad del maestro no ahogue las aptitudes nativas del aprendiz...⁴⁸³.

Del mismo modo interesa conocer que estos estudiantes estuvieron acompañados, en algunas ocasiones y lugares concretos no sólo por sus profesores habituales -Francisco Alcántara, Daniel Zuloaga o Enrique Guijo-, sino también por artistas que no pertenecían a la vanguardia, pero sí a la modernidad, nos referimos a Joaquín Sorolla o Daniel Vázquez Díaz -que participaron en algunos de los viajes a La Alberca-, influyendo en sus acuarelas.

La tendencia excursionista ha supuesto una actividad central en la vida de la escuela. Cuando Jacinto Alcántara sustituyó a su padre en el cargo de director (1926) mantuvo las mismas premisas ideológicas y educativas. Por lo tanto las excursiones continuaron a lo largo de los años, según lo expresan sus posteriores directores, es más, la Guerra Civil les sorprendió durante uno de sus viajes, como comentaba Enrique Lafuente Ferrari en un homenaje ofrecido a la figura de Jacinto Alcántara:

"En uno de estos cursos se hallaba trabajando con sus discípulos en La Alberca, en el verano de 1936, cuando la

⁴⁸³ VALENZUELA, Luis: "Despedida cordial", en *Córdoba. Revista Semanal Independiente Año II*, nº 58, Córdoba, 29 de septiembre de 1917, pág. 7.

*contienda española había de mantenerle, a él y a sus alumnos, cerca de tres años alejados de sus hogares y de la Escuela. Alcántara se desvivió para ayudar a sus discípulos en los azares de aquellas circunstancias, protegerles y ayudarles a resolver su vida*⁴⁸⁴.

La mayor innovación de esta escuela, por lo tanto, fue la creación de los cursos de verano. Sin embargo la historia del centro continuó a través de un largo periodo de tiempo y creemos interesante analizar estos cambios que fueron produciéndose.

Durante los inicios trabajaron en la escuela, además del propio Francisco Alcántara, Daniel Zuloaga⁴⁸⁵ como profesor de cerámica aplicada a la decoración arquitectónica, Enrique Guijo como profesor de cerámica en sus tipos tradicionales y especialmente de Talavera, Eudoro Gamoneda como profesor de fotografía y dibujo aplicados a la cerámica, José Gatner de la Peña, profesor de esmalte sobre vidrio y metales, Juan Zuloaga y Estringana, profesor auxiliar, José María Gamoneda y García, profesor auxiliar de dibujo de adorno y Jacinto Higuera, profesor auxiliar. Toda la enseñanza estaba basada en el dibujo y en la cerámica. Posteriormente a este profesorado se le uniría el futuro heredero de la escuela, Jacinto Alcántara, que en todo

⁴⁸⁴ LAFUENTE FERRARI, Enrique: "En memoria de Jacinto Alcántara", en *Jacinto Alcántara Gómez. Homenaje del Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid en el Primer Aniversario de su muerte*, Madrid, Ayuntamiento, 1966-1967, pág. 16.

⁴⁸⁵ A la familia Zuloaga -Guillermo, Daniel y Germán- se le concedió por ley de 13 de julio de 1877 un terreno en la Moncloa -lugar donde posteriormente se ubicaría la escuela de Francisco Alcántara- para instalar una Escuela de Cerámica y una fábrica de lozas finas, pero se hundió estrepitosamente. La fábrica cerró y pasó a otras manos en 1886, aunque los Zuloaga siguieron trabajando en el diseño y fabricación de cerámica. Cfr. QUESADA, María Jesús: *Daniel Zuloaga. 1852-1921*, Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Segovia, 1985.

momento intentó seguir los pasos de su padre y acrecentar el relieve institucional de dicha empresa.

En 1914 el Estado cedió al Ayuntamiento los terrenos de la Tinaja⁴⁸⁶ -terrenos que habían pertenecido a la fábrica organizada por los Zuloaga a finales del ochocientos-, cercanos a San Antonio de la Florida, y Francisco Alcántara inició gestiones para que el Municipio madrileño colaborara en la tarea de resurgimiento del arte cerámico⁴⁸⁷, logrando que se creara en el año 1920 la Escuela Municipal de Artes Industriales y que el Ayuntamiento y el Ministerio compartieran la responsabilidad y el mecenazgo de la enseñanza de la cerámica en la capital⁴⁸⁸.

Ambos organismos -Ayuntamiento y Ministerio- fueron asumiendo sus responsabilidades con respecto a esta escuela y por este motivo en 1925 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes publicó una R.O. que regularizaba su situación⁴⁸⁹. Este reglamento revalidó los cursos de verano.

Importante fue asimismo su participación en la Exposición Iberoamericana de Sevilla de 1929:

*"Cuántas obras se hallan expuestas en Sevilla son así, en primer lugar, reflejo exacto de la vida, después interpretación decorativa y, por último, realización ceramística del mismo que formó los datos del natural"*⁴⁹⁰.

⁴⁸⁶ Hasta 1934 no se consiguió la finalización de la obra completa y el traslado de toda la escuela a estos locales.

⁴⁸⁷ El Ayuntamiento había colaborado con la escuela desde su fundación, cediendo terrenos, pero a partir de 1920, su implicación fue mayor.

⁴⁸⁸ MAZA MARÍN, Alfonso: op. cit., s.p.

⁴⁸⁹ R.O. de 1 de septiembre de 1925. (*Gaceta de Madrid*, 11 de septiembre de 1925).

⁴⁹⁰ S.A.: *La Escuela de Cerámica Artística de Madrid en la Exposición de Sevilla*. Estado

En esta exposición participaron otras escuelas, como la de Artes Indígenas de Tetuán dirigida por Mariano Bertuchi⁴⁹¹. Con esta contribución demostraban el alto nivel de estas instituciones docentes. En ellas se exponía y corroboraba, en definitiva, su capacidad y sus buenos resultados.

Hemos de resaltar como avance significativo de este organismo docente la creación de una Fábrica para la Escuela, instaurada en la época de Jacinto Alcántara. La Escuela-Fábrica de Cerámica de Madrid se fue organizando a partir de 1932, aunque no se reguló legalmente hasta el año siguiente⁴⁹². Jacinto Alcántara explicaba su sistema de trabajo:

*"Después de los dos cursos de permanencia en la Sección Oficial, pasa el alumno automáticamente a la sección técnica superior o sea al Grupo-Fábrica, donde es sometido otros dos años al encasillamiento técnico profesional, y donde después de especializarse en el taller para el cual más aptitudes y afición haya reflejado, deja de percibir la beca que disfrutase, para recibir el título de ceramista que expide el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y pasa entonces a formar parte del grupo productor..."*⁴⁹³.

actual de la Enseñanza en España, Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1929, pág. 7.

⁴⁹¹ Sobre esta escuela, vid. *Infra*.

⁴⁹² D. 8 de diciembre de 1933 (*Gaceta de Madrid* 10 de diciembre de 1933).

⁴⁹³ ALCÁNTARA, Jacinto: "La escuela-fábrica de cerámica, ...", op. cit., pág. 4. En este párrafo de Jacinto Alcántara se percibe una profesionalización mayor y una rigidez de las enseñanzas, que al principio no era tan notoria -recordemos que las enseñanzas no tenían la estructura oficial-. La escuela penetró en el engranaje administrativo. Se industrializó y se consiguió una mejor vía para los alumnos en su futuro profesional. Esta forma de trabajar se repitió en otras escuelas europeas y americanas.

Ya habían dejado de ser críticos con el sistema y se habían integrado para "mejorarlo". Se preparaba al alumno para su futuro profesional y se intentó instruir al futuro obrero para competir con el extranjero y obtener un mejor desarrollo de la industria española.

La Escuela de Cerámica a través de los años consiguió prestigio internacional, pues ya en 1931 acogía a investigadores y estudiosos extranjeros y pretendía lograr intercambios entre escuelas⁴⁹⁴. Asimismo había adquirido encargos de países como Argentina. Es decir, en el mundo de las artesanías se había convertido en una escuela muy reputada.

La escuela ha pervivido a lo largo de los años. Soportó la Guerra Civil -aunque casi estuvo a punto de fenecer- y los cambios que partieron de ella, es decir, de la dictadura, y prosiguió su labor a pesar de haber sido un núcleo liberal desde su nacimiento hasta la República y tener gran afinidad con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza. Continuó su tarea, y poco a poco, con el paso de los años, fue perdiendo la fuerza renovadora que le caracterizó⁴⁹⁵.

⁴⁹⁴ ALCÁNTARA GÓMEZ, Jacinto: *Estudio-Memoria de la Escuela Oficial...*, op. cit., pág. 14.

⁴⁹⁵ Hay que hacer hincapié en la actitud que mantuvo Jacinto Alcántara con respecto al centro durante el cambio político que se produjo después de finalizada la guerra y que fue muy duro. Además debemos añadir como Jacinto Alcántara transformó sustancialmente su pensamiento político desde los años 30 hasta su muerte, pues en 1952 fue nombrado Jefe de la Obra Nacional de Artesanía. Desde el puesto que ocupó, la escuela pudo prolongar su labor sin grandes problemas. Vid. Nombramiento de Jacinto Alcántara como Jefe de la Obra Nacional de Artesanía. (Archivo de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Mondoa). (Vid. Anexo I. Documento 34).

La época más interesante de este centro se produjo indudablemente durante la dirección de Francisco Alcántara (1911-1926), pues fue el momento más revolucionario con respecto a las otras escuelas; también es cierto que entonces el centro percibía una exigua ayuda oficial y el ayuntamiento sólo prestó el edificio. Se halló durante un largo periodo de tiempo entre la oficialidad y la experimentalidad, pues, aunque recibía apoyos institucionales, no expedía títulos acreditativos⁴⁹⁶ y hasta 1925 el Ministerio no estableció un reglamento para ella. También el Ayuntamiento le ayudaba, pero tampoco puede mencionarse, por lo menos al principio, más que como un auxilio inmobiliario. Es decir, que se trataba de una escuela experimental en sus inicios y esta característica le dio mayor importancia al proyecto, pues algunas de sus particularidades - cursos de verano, por ejemplo- permanecieron aún después del reglamento. Desde que asumió la dirección Jacinto Alcántara, entre 1926 y 1966⁴⁹⁷, no se produjeron grandes cambios de orientación. La escuela se mantuvo fiel a su formulación inicial, mientras el sistema educativo español evolucionaba; aunque avanzaba en sus proyectos fabriles y prácticos dentro de la oficialidad de aquella época.

La Escuela de Cerámica de la Moncloa y Francisco Alcántara fueron puntos centrales de la renovación educativa española y un instrumento indudable para el reconocimiento de nuestra propia tradición, a través de la documentación recogida

⁴⁹⁶ La situación cambió a partir de 1920, pues en esa fecha se creó la Escuela Municipal de Artes Industriales unida a esta escuela y ya en estas fechas el Ministerio comenzaba a ocuparse del centro.

⁴⁹⁷ Jacinto Alcántara falleció de manera trágica a manos de un perturbado en 1966. Su lugar fue ocupado por otro de los antiguos alumnos de Francisco Alcántara, Carlos Moreno.

tanto en sus acuarelas como en las fotografías que tomaron en sus viajes.

Situada en los primeros años del siglo, se trató de una experiencia importante para España, tan atrasada en tantos aspectos con respecto a Europa. Con esta escuela se pueden equiparar algunos de los ensayos alemanes y otras tendencias educativas que bullían en aquel momento, especialmente en Occidente, y que tan fundamentales fueron para el desarrollo posterior de la educación artística en Europa y América. En la misma década se constituyeron experiencias libres como la Escuela Luján Pérez (1918), o con apoyo oficial como la Escuela de Artes y Oficios de Montevideo (1915-1917) bajo la dirección de Pedro Figari⁴⁹⁸, la Bauhaus (1919) y posteriormente las Escuelas al aire libre (1920-1932) o las de Acción Artística (1932) de México⁴⁹⁹, entre otras. Estos intentos con posterioridad se quisieron "estandarizar", pero no siempre alcanzaron los objetivos planteados, o se perdieron en el tiempo, casi olvidándose, pero quiénes se formaron en estas escuelas han quedado marcados por su espíritu, y esta huella es la mejor lección que se puede dar, la mejor semilla educativa.

Francisco Alcántara luchó por este ideal pedagógico y consiguió un centro poco conocido en la actualidad y escasamente ponderado por sus peculiaridades, pero que en aquellos años fundacionales tuvo gran impacto en determinados sectores artísticos de la península⁵⁰⁰: los más sensibles al ideal regeneracionista y a la Institución Libre de Enseñanza.

⁴⁹⁸ Vid. Supra. Capítulo 1, dedicado a la educación en Uruguay.

⁴⁹⁹ Vid. Infra. Capítulo 4, dedicado a México.

⁵⁰⁰ También repercutió en el sector periodístico, pues hay un gran número de artículos sobre esta escuela. (Vid. Bibliografía).

Finalmente, la educación oficial terminó adoptando a este organismo, aunque no sabemos si entendiéndolo como lo habían hecho aquellos pueblos que visitaron para conseguir un conjunto de tipos, trajes, costumbres y paisajes; en definitiva, un repertorio artístico y antropológico alternativo a los modelos que se copiaban en las aulas de los centros oficiales.

Acercarnos hoy a esta escuela y a su ideólogo nos permite conocer mejor tanto el arte como la vida de la primera mitad del siglo XX en España, y también comprender las mejoras que emprendió el sistema educativo gracias a la experiencia práctica de la Institución Libre de Enseñanza, y como consecuencia, a la Escuela de Cerámica de la Moncloa. Es cierto que en los años precedentes la legislación docente de nuestro país había avanzado notablemente, sin embargo, esos cambios no llegaron a ejecutarse en la práctica diaria. Por este motivo el centro es una importante experiencia dentro del ámbito de regeneración pedagógica que cundió en el país entre finales del siglo XIX y principios del XX.

El Protectorado español en Marruecos y la enseñanza de las Artes Industriales Indígenas

España durante las primeras décadas del siglo XX tuvo una gran capacidad para renovar las enseñanzas, sobre todo las artísticas, como se ha podido comprobar. Del mismo modo, el gobierno del Protectorado español en Marruecos participó de esta actividad regenerativa y pedagógica, sobre todo en la formación para los oficios con el objetivo de recuperar las "artes indígenas" que se estaban perdiendo en los territorios.

La labor educativa de España en el Magreb viene de antiguo y continuó con mayor fuerza a partir del nacimiento del Protectorado español en Marruecos:

"... la enseñanza hispana en el Magreb se remonta al apostolado cultural-pedagógico llevado a cabo por los misioneros franciscanos españoles en la época de cautiverio y esclavitud de los presidios. Estas relaciones se mantuvieron durante siglos, y aunque existieron unos momentos de decadencia y otros de mayor auge, tanto árabes como españoles no han dudado en indicar que estas relaciones no acabaron ni en 1492 ni en 1610. A pesar de todo, la primera actuación hispano-escolar en Marruecos tiene lugar a finales del siglo XVII, cuando en 1674 los franciscanos instalan una primitiva escuela en Fez, dedicándose a enseñar las primeras letras a los niños y

*alternando esta labor escolar con el apostolado evangélico*⁵⁰¹.

Desde el siglo XVIII esta actividad decreció, a pesar de que los misioneros franciscanos no abandonaron su labor en estas tierras, como se desprende del trabajo desarrollado por el Padre José Lerchundi durante la segunda mitad del ochocientos en el país marroquí.

Sin embargo, durante el primer tercio del pasado siglo XX, España adquirió mayor potencial en política exterior gracias a los tratados con Francia para proteger el territorio marroquí.

El 30 de marzo de 1912 se firmó el tratado franco-marroquí, por el que se creaba el Protectorado Francés⁵⁰². El 27 de noviembre de ese mismo año España y Francia firmaban el Convenio hispano-francés, ya que España conservaba una zona de influencia sobre Marruecos, y Francia consideraba que el gobierno español debía velar por esta parte del territorio marroquí.

⁵⁰¹ DOMÍNGUEZ PALMA, José: "La influencia educativa española en el Protectorado de Marruecos", en *Estudios africanos. Revista de la Asociación Española de Africanistas (A.E.A.)* Vol. XI, nº 20-21, Madrid, 1997, pág. 182.

⁵⁰² No se debe olvidar la Conferencia de Algeciras (1906), en la que se alcanzó un acuerdo entre las potencias asistentes y Marruecos respecto a una serie de reformas, que se encomendaron a Francia y España. Es a partir de este momento cuando la presencia española se hace oficial y tiene el respaldo de la Comunidad Internacional. Cit. en Idem, pág. 186. Sobre la historia del Protectorado: vid. MORALES LEZCANO, Víctor: *España y el Norte de África: El Protectorado en Marruecos (1912-56)*, Madrid, UNED, 1986. SALAS LARRAZÁBAL, Ramón: *El Protectorado de España en Marruecos*, Madrid, Mapfre, 1992. CASTRO MORALES, Federico (ed.): *Al-Andalus: una identidad compartida. Arte, ideología y enseñanza en el Protectorado español en Marruecos*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, 1999. BRAVO NIETO, Antonio: "Introducción histórica: España en Marruecos", en *Arquitectura y urbanismo español en el Norte de Marruecos*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Obras Públicas y Transportes-Dirección general de Arquitectura y Vivienda, 2000.

La educación en el Protectorado

Para proteger esta franja territorial fueron nombrados un Alto Comisario español y un Jalifa del Sultán -escogido de una lista de candidatos propuesta por España-⁵⁰³. La creación del Alto Comisariado se debió a que España no admitía en su área de influencia la autoridad del Sultán, que estaba controlado por el gobierno francés. Por su parte, el Jalifa era la *"emanación permanente de la personalidad jurídica del Sultán pero cuyos actos serían necesariamente intervenidos por la máxima autoridad española en el Protectorado"*. Esta máxima autoridad era indudablemente el Alto Comisario, que dirigía la política en aquella circunscripción⁵⁰⁴.

El nuevo Protectorado español sobre Marruecos pretendió, entre sus labores fundamentales, estructurar y organizar la educación, que se hallaba en condiciones precarias e inadecuadas.

En marzo de 1914 se encargó al arabista y catedrático de la Universidad Central Julián Ribera un informe sobre el estado de la enseñanza tanto musulmana, como israelita y española que se impartía en Tetuán, Arcila, Alcázar y Larache, mientras que se dejó para otra ocasión la educación en Melilla y sus zonas limítrofes.

⁵⁰³ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, Tetuán, Editora Marroquí, 1956, págs. 39-40.

⁵⁰⁴ BRAVO NIETO, Antonio: op. cit., págs. 24-25.

Para solventar los graves problemas y la desconsoladora situación, don Julián Ribera propuso: una mayor supervisión a través de Juntas locales y una inspección centralizada; provisión de locales y personal; establecimiento de un centro superior para la enseñanza musulmana en la Aljama de Tetuán, y la instalación, con la intervención de la autoridad española, de una institución docente superior no religiosa con profesores españoles y musulmanes, en la que pudiesen estudiar materias científicas, lenguas y literaturas europeas aquellos musulmanes que quisieran ejercer cargos públicos: la escuela mixta hispano-árabe de Tetuán se fusionaría con este centro y el jalifa además debería organizar entidades docentes de segundo grado en Tetuán, Larache, Alcázar y Arcila, para estudios preparatorios que dieran acceso a los superiores; intervención del personal español sobre la enseñanza judía en las escuelas de la Alianza Israelita; creación urgente de centros españoles elementales en Tetuán y de niñas en Larache; y por último, la fusión de las escuelas mixtas hispanoárabes con sus similares en las poblaciones donde las hubiera⁵⁰⁵. Estas proposiciones efectuadas por Ribera fueron tomadas en cuenta por el Estado.

Por otro lado, la educación artística en Marruecos comenzó durante el gobierno monárquico de Alfonso XIII y continuó transformándose a lo largo de las décadas. Existieron un gran número de iniciativas desde el origen del Protectorado en 1912, algunas de las cuales tenían incluso su precedente en la acción desplegada por los franceses a comienzos de la centuria del XX en el territorio magrebí.

⁵⁰⁵ Vid. VIAL DE MORLA: *España en Marruecos (La obra social)*, Madrid, Instituto de Estudios Africanos, 1947, pág. 17. Y GONZÁLEZ HONTORIA, Manuel: *El protectorado francés en Marruecos y sus enseñanzas para la acción española*, Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1915, págs. 325-327.

Francia era un ejemplo a seguir, pero a la vez era considerada como un elemento peligroso, desestabilizador, pues en cualquier momento podía suplantar a España en la labor que tímidamente este país empezaba a desarrollar en sus territorios. En un texto sobre la educación española en Marruecos se comentaba:

"Si dormimos hoy, mañana al despertar, echaremos de ver [que] la zona española ha sido admirablemente preparada por Francia y Alemania para Francia y Alemania bajo la cándida salvaguarda de España"⁵⁰⁶.

A pesar del recelo que albergaba hacia el poder francés, España imitó a aquel país en las acciones conducentes a reactivar la práctica artesanal, a formar artesanos capacitados y a organizar la comercialización de sus productos. Ambos estados emprendieron actuaciones que fueron imprescindibles para mejorar la producción artesanal y poder rivalizar con los productos importados, para así lograr la competitividad en el mercado exterior.

Ciertamente, su labor fue notable, pero existía un peligro: si sólo se potenciaba la industrialización europea en el Magreb y no se fomentaba la indígena, ésta podía desaparecer. Era una contingencia a tener en cuenta y nada despreciable. Por este motivo y para justificar su intervención, los colonizadores

⁵⁰⁶ S.A.: "Algunas observaciones acerca de la Acción protectora española en Marruecos por la Educación". "Colegio de Nuestra Señora del Pilar. Tetuán". (Archivo General de la Administración. Sección África, caja 324).

consideraban que la artesanía marroquí no perdía fuerza. Paul Odinot lo expresó de la siguiente manera:

*"No creo yo que la industria indígena haya sufrido mengua alguna por la instalación en Marruecos de fábricas europeas. Igual pienso por lo que concierne a la agricultura. El obrero indígena puede aún luchar con la competencia que le hace el fabricante francés, en primer lugar, porque aquél tiene muy pocos gastos, y después también porque el gusto indígena se conserva en extremo arraigado a los modelos que le presenta la industria local"*⁵⁰⁷.

Pero la realidad era diferente, pues este tipo de industrias comenzaba a desaparecer del Magreb en la primera década del siglo XX, y si no llegó a perderse del todo fue gracias a gobernantes interesados en que esta tradición permaneciera. El gobernador general de Argelia, Charles Célestine Jonnart, y un ceramista francés crearon en Argel un taller de alfarería artística con las arcillas inveteradas y los patrones de las mezquitas de Kairuán, Tlemecen y Sidi Ukba, renovándolos con la creación de nuevos motivos. La enorme demanda de este producto hizo que esa antigua técnica resurgiera y se expandiera rápidamente, revitalizándose la profesión⁵⁰⁸. Emilio Dugi utilizó este proyecto como modelo a seguir en el Protectorado español en Marruecos.

⁵⁰⁷ ODINOT, Paul: *El mundo marroquí*, Madrid, Agencia Española de Librería, 1932, pág. 216.

⁵⁰⁸ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 3, Madrid, marzo-abril 1931, pág. 1. En realidad, cuando más se avanzó en este terreno fue antes de la marcha de Ch. C. Jonnart, que tuvo que abandonar el país a causa de la guerra mundial.

Sin embargo, es cierto que en un principio, los españoles casi hicieron desaparecer una de las industrias más importantes de la zona: la alfarería. Cuando se llevó a cabo la ocupación de Tetuán, los ceramistas fueron arrojados de sus alfares y por esta actuación precipitada por parte del gobierno español se pudo perder la fórmula para la mezcla de tierras calcáreas -origen y causa de la brillantez de colorido en su cerámica-. *"La fabricación estuvo a punto de perderse; al ocupar Tetuán, arrojamos a los ceramistas de las cuevas de la Puerta de Tánger, donde tenían sus talleres"*⁵⁰⁹.

La iniciativa privada fue la que logró salvar esta situación⁵¹⁰ reuniendo a los ceramistas del Dersa, quienes no sólo dieron a conocer las viejas recetas sino que ampliaron tanto el repertorio cromático como el tipológico, manteniendo siempre la calidad de colorido⁵¹¹.

De esta manera lo explicaba Emilio Dugi en 1923⁵¹²:

"La cerámica tetuaní conserva en la actualidad, a pesar de su decadencia, un estimable valor artístico y puede tenerlo cuantioso como industrial. Los azulejos y mosaicos

⁵⁰⁹ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 1, Madrid, enero de 1923, pág. 8.

⁵¹⁰ También sucedió así en la enseñanza, por lo menos los primeros años del Protectorado, pues en un informe realizado en 1914 se comentaba: *"Las Escuelas de Artes y Oficios las crearán las mismas Congregaciones religiosas con poco gasto para España. Son preferibles escuelas profesionales."* En "Copia de una Nota entregada por el Vocal de la Junta Central de esta Liga D. Julián Díaz Valdeparres sobre las conclusiones de la Sección de Cultura y Científica, aprobadas en sesión de 29 de diciembre anterior, respecto al establecimiento de colegios y escuelas en Marruecos", (Liga Africanista Española), Archivo General de la Administración, Sección África, caja 324.

⁵¹¹ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 3, Madrid, marzo-abril 1931, pág. 2.

⁵¹² Emilio Dugi escribió dos artículos del mismo título en la *Revista Hispano-africana* con ocho años de diferencia y que se asemejan en lo sustancial, aunque con diferentes

*elaborados con la arcilla del Dersa, poseen un brillo y un colorido, que no han sido posible superar, ni aun imitar. (...)*⁵¹³.

La preocupación por recuperar las tradiciones era un sentimiento natural en todos los países europeos durante este periodo, como se ha analizado. Durante el primer tercio del siglo XX en España existía gran interés por la antropología y por recuperar oficios y costumbres, además de la efectiva regeneración educativa. Estas teorías igualmente llegaron al Protectorado auspiciando la conservación de la artesanía.

De esta nueva inquietud por la antropología y por la recopilación de información sobre las costumbres de los pueblos fueron, en parte, responsables los miembros de la Institución Libre de Enseñanza⁵¹⁴.

De la misma manera que se gestaban en España las nuevas tendencias pedagógicas y de recuperación de las costumbres, asimismo en los países acogidos a su manto protector se efectuó idéntico esfuerzo. Así pues, en Marruecos se repitió la misma situación, aunque con mayores implicaciones, por ejemplo, no hay que olvidar los fuertes intereses económicos que existían sobre este país por parte de los colonizadores. Como explica José Domínguez Palma:

"En consecuencia, cualquier intento de desarrollo de la educación se debe relacionar con el interés por transformar

aportaciones respectivamente.

⁵¹³ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 1, Madrid, enero de 1923, pág. 8.

⁵¹⁴ Vid. Supra. Apartado dedicado a la Institución Libre de Enseñanza.

*el país, a través de la implantación de una enseñanza primaria moderna y productiva que llegase a todos por igual, y de la mejora de la enseñanza secundaria y superior...*⁵¹⁵

⁵¹⁵ DOMÍNGUEZ PALMA, José: op. cit., págs. 187-188.

La educación artística durante el Protectorado

Los gremios en Marruecos

El sistema gremial se mantuvo en Marruecos hasta la llegada del gobierno español, que reguló la enseñanza de los artesanos. Por este método, el padre entregaba la potestad de su hijo al maestro para que le enseñara un oficio en el taller en convivencia con otros aprendices y obreros -procedimiento que había sido frecuente en todos los países desde el comienzo de las sociedades gremiales, pero que, a partir del siglo XIX, prácticamente se había erradicado de Europa-.

El discípulo se alojaba en casa del maestro, y ayudaba a éste y al obrero -si lo había- en las faenas menos especializadas y en todas aquellas labores que su mentor le planteaba, pues le debía obediencia. Su adiestramiento era su remuneración y sólo cuando comenzaba a dominar el oficio percibía una pequeña gratificación⁵¹⁶.

Los gremios en Marruecos se establecieron como un regreso a la tradición que existía en el Al-Andalus del siglo XIV y que llegó a este país a través de Ceuta. El desarrollo de las artes industriales en el Magreb se debía a la influencia de los artesanos de las ciudades de Al-Andalus⁵¹⁷.

⁵¹⁶ RODA JIMÉNEZ, Rafael: *Artesanía: España y Marruecos*, Madrid, Imprenta de la Delegación Nacional de Sindicatos, 1944, pág. 141.

⁵¹⁷ Idem, pág. 135. Esta misma teoría reafirmaba otra por la que España debía proteger y volver a enseñar a este país el arte árabe andaluz, que durante un tiempo habían compartido y que había dado esplendor a ambas naciones. Este estilo se extendería posteriormente en la enseñanza artística en Marruecos.

La jerarquía corporativa en los oficios tenía, como en el resto del mundo, diversos grados: el Amin o Síndico -nombre que se le daba en los gremios cristianos-; el Jalifa o adjunto, que auxiliaba al Amín o lo sustituía; y los agremiados o integrantes de la corporación. Entre estos miembros se establecían diferentes categorías: maestro, obrero y aprendiz.

La diferencia mayor con los gremios europeos residía en los obreros, que no gozaban de las ventajas que disfrutaban en Europa los oficiales -su equivalente-. Los obreros, si no eran familiares, vivían con independencia del maestro y eran retribuidos según las condiciones de cada patrono. De esta manera los salarios no eran uniformes, además de ser habitualmente el trabajo pagado por piezas, o a destajo, siendo sancionados si la labor era defectuosa o no cumplía las condiciones requeridas⁵¹⁸. El oficial del gremio europeo tenía mayor consideración social, porque podía convertirse en futuro maestro, aunque durante el tiempo que trabajaba para su tutor era más dependiente que el obrero del gremio marroquí.

La distribución de los gremios en Marruecos se organizaba de dos formas: topográfica y racial. La primera, también muy típica de los gremios europeos, era la repartición de los oficios por calles; mientras que la segunda se trataba de una especialización del trabajo dependiendo de la religión⁵¹⁹.

El gobierno español pretendía modificar este sistema, que para el europeo era un arquetipo anticuado y estaba acabando con la artesanía debido a su escasa difusión. Por este motivo,

⁵¹⁸ Idem, pág. 141.

⁵¹⁹ Idem, págs. 131-134.

decidieron crear una red de centros educativos con las diversas especialidades artesanales y otros oficios que, genéricamente, se agruparon bajo el título de enseñanza profesional.

De esta manera, el Protectorado promovió tanto la enseñanza primaria como la artística e industrial. La Junta de Enseñanza planteó su desarrollo como un vehículo para potenciar el sector económico y estrechar los lazos culturales con España. Como bien explicaba Emilio Dugi:

"El más eficaz instrumento del Protectorado español en Marruecos, está en el fomento de los intereses industriales y artísticos de los indígenas. Los segundos, antes y como preparación de los primeros."⁵²⁰

En este mismo sentido, Mariano Bertuchi, años después, comentaba sobre la enseñanza de la artesanía:

"Secuela de la anarquía y el desorden en el Imperio marroquí, fue, la total desaparición de las industrias artesanas que, atrasadas y primitivas en su desenvolvimiento, tuvieron siempre el sello artístico y de claro tipismo definidor de artesanía hispano-arábiga. España, cuando logró el orden en su Zona de Protectorado, lógicamente había de volver la vista hacia esta importante actividad en la acción social y en las ramas del trabajo indígena. El Protectorado consciente de este deber, fue, en principio, hacia una modestísima organización que pasó sus primeros años en la penosa misión de recuperar lo poco

⁵²⁰ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 3, marzo-abril de 1931, pág. 1.

*que se había salvado. Así nació la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán, con ningún programa y con exiguos créditos presupuestos,...*⁵²¹.

Este párrafo denota que el Protectorado implantó la Escuela para restaurar las artesanías que se estaban perdiendo y que era necesario recuperar. Con esta idea vertida por Bertuchi incidimos de nuevo en la importancia de la enseñanza para el desenvolvimiento del Protectorado.

Como en otro texto se advertía: había que

*"... recoger los modelos clásicos, muchos de ellos ya olvidados, y desterrar de la artesanía los vicios que la habían deformado. Aparte, claro está, de preparar por la enseñanza a la nueva juventud de artesanos"*⁵²².

Esta Junta se creó por Real Decreto de 3 de abril de 1913 para organizar la enseñanza en la Zona del Protectorado. En dicha Junta estaban representadas tanto las Administraciones centrales de los Ministerios de Estado e Instrucción Pública, como las Facultades de Letras, la Junta de Ampliación de Estudios, el Centro de Estudios Marroquíes, la Real Sociedad Geográfica y los Centros Hispano-marroquíes ya existentes⁵²³.

⁵²¹ BERTUCHI, Mariano: "La Artesanía Marroquí a través de la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán", en *Mundo Ilustrado* nº 90-93, Madrid, 1947, pág. 109.

⁵²² S.A.: "La conservación de la artesanía constituye uno de los aspectos más salientes de la acción protectora de España en Marruecos. A través de la Escuela de Artes Indígenas y de las Academias de Bellas Artes de España, se abren al marroquí todas las posibilidades artísticas", en *El Mundo* vol. 1, Madrid, 1950. pág. 577.

⁵²³ CASTRO MORALES, Federico, BELLIDO GANT, M^a Luisa: "Enseñanzas artísticas en el Protectorado Español en Marruecos", en *Al-Andalus: una identidad compartida...*, op. cit., pág. 156.

Indudablemente, en el espíritu de esta institución latían ideas comunes a las aspiraciones de la Liga Africanista Española, que se había organizado unos meses antes. Esta Liga pretendía, en su sesión del 29 de diciembre de 1913, crear escuelas de artes y oficios en ciudades como Tánger, Tetuán y Larache. Es cierto que la Junta, en el Real Decreto de su instauración -de 3 de abril de 1913-, no fue tan categórica, pero su ulterior propósito se vio influenciado por estos postulados, pues la fundación de estas entidades fue decisiva en los años posteriores. El interés por la enseñanza continuó durante décadas a pesar de los cambios de gobierno acaecidos en la primera mitad del novecientos en España.

La Escuela de Artes y Oficios de Tetuán

La historia de la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán comenzó cuando el Ateneo Científico y Literario proyectó el nacimiento de un centro de estas características en 1916: seguía la iniciativa propuesta por el almotacén de Tetuán, Abdessalan Bennuna, que, en la Junta de Servicios Locales a la que pertenecía, propuso la creación de una Escuela Elemental de Artes y Oficios en esta ciudad⁵²⁴. El plan consistía en promover unos talleres que hicieran realidad el deseo de mantener vivas las tradiciones laborales artesanas⁵²⁵.

⁵²⁴ RUIZ ORSATTI, Ricardo: *La enseñanza en Marruecos. Memoria presentada al Excmo. Sr. Teniente General D. Francisco Gómez Jordana, Alto Comisario de España en Marruecos*, Tánger, 1917, pág. 28. (Mecanografiado).

⁵²⁵ DIZY CASO, Eduardo: "Bertuchi, maestro de artesanos y artistas, fidelidad a un patrimonio histórico", en *Mariano Bertuchi, pintor de Marruecos*, Barcelona, AEI, 2000, pág.

Su trayectoria se inició con cinco talleres para formar en los siguientes oficios: Tapicería, Carpintería, Pintura decorativa, Armas y objetos de arte árabe, y Bordados y trabajos sobre pieles⁵²⁶.

Ésta fue una de las diferencias esenciales que la apartó del modelo de las Escuelas de Artes y Oficios y de Artes Industriales españolas de la época. La enseñanza iniciada en Marruecos era eminentemente práctica y basada en los talleres, mientras que en España siempre se había dotado de la misma importancia a la teoría y a la práctica, incluso a veces primaba aquélla. Otra disimilitud sustancial la señalaba Luis Antonio de Vega: *"La clase de dibujo no entraba en las artes y oficios indígenas practicada así"*⁵²⁷. Y añadía que la enseñanza del dibujo podía ser uno de los eslabones para crear en Marruecos un centro docente de Artes y Oficios no indígena.

Esta frase realzaba la idea de las heterogéneas pretensiones que tenía España con respecto a la formación artesanal en el Protectorado. Aunque el objetivo era instruir a los artesanos y obreros del futuro, la intencionalidad y los programas eran diferentes en las escuelas de Artes y Oficios de la Península y en las del Protectorado.

Por R.O. de 11 de julio de 1919 fue nombrado director de la Escuela Antonio Got Inchausti, capitán de Artillería. Posteriormente, en agosto de ese mismo año, fue entregado el

104.

⁵²⁶ CASTRO MORALES, Federico, BELLIDO GANT, M^a Luisa: op. cit., pág. 158.

⁵²⁷ VEGA, Luis Antonio de: "La enseñanza artística industrial del indígena en la zona española de Marruecos", en *África*, Madrid, agosto de 1928.

edificio después de haber sido adaptado para su nueva labor. En poco tiempo cambió de emplazamiento, pues en 1920 permutó su sede con la Secretaría General de la Alta Comisaría, trasladándose a la calle Luneta -nº 70-, donde abrió nuevos talleres de Mecánica de ajuste, Metalistería y faroles, Marquetería y Pintura decorativa⁵²⁸.

Sin embargo, Antonio Got Inchausti no permaneció mucho tiempo en el cargo, pues fue cesado en 1921⁵²⁹. Su sustituto fue José Gutiérrez Lescura, arquitecto Municipal de Tetuán, que llevó a la escuela por nuevos derroteros mucho más fructíferos que los seguidos por su predecesor. El nuevo director creó talleres con otro talante: Almohadones de paño, Ebanistería, e Incrustaciones en madera de estilo granadino, y abrió una clase de Dibujo lineal y artístico para obreros. Esta última existía de nombre, pero no se habían impartido nunca -según informaba el nuevo director-, aunque tenía asignado profesor -Antonio Got Inchausti-. En este caso, Gutiérrez Lescura se hizo cargo del taller personalmente⁵³⁰. El taller de Ajuste fue suprimido al no pertenecer a la industria típica de Tetuán -en él se fabricaban piezas para automóviles y motores de explosión-, extendiéndose, en su lugar, el de Carpintería artística que sí tenía amplia base en la industria local y sus necesidades eran mayores⁵³¹. Los trabajos elaborados en estos talleres podían ser vendidos y con ello invertir en

⁵²⁸ Éste fue el momento en el que el Alto Comisario de Marruecos, el General Dámaso Berenguer, apostó por este tipo de institución, aunque llevaba funcionando ya unos años gracias a la iniciativa del Ateneo Científico Literario. Cit. en *Ibíd.*

⁵²⁹ GUTIÉRREZ LESCURA, José: "Memoria descriptiva del desarrollo de la Escuela de Artes e Industrias Indígenas de Tetuán, desde el mes de agosto del año 1921 hasta el día de la fecha", Tetuán, 17 de abril de 1926. (Archivo General de la Administración, Caja 327, exp. 2). (Vid. Anexo I. Documento 35).

⁵³⁰ *Ibíd.* Según Luis Antonio de Vega, Antonio Got impartía clases de dibujo a españoles moros y hebreos en esta escuela. VEGA, Luis Antonio de: op. cit.

⁵³¹ GUTIÉRREZ LESCURA, José: op. cit.

profesorado, pues no había suficiente dotación presupuestaria para todos los docentes ni para sus horas extras.

Existía un claro intento de mejorar y completar las disciplinas ofrecidas en el centro, que se expresaba en la continua apertura de talleres para la enseñanza de diferentes especialidades, todos relacionados con las necesidades sociales y económicas de la zona en que se ubicaba.

Uno de los problemas más acuciantes fue la carencia de espacio y así lo advirtió su director. Por este motivo no podía ampliar el número de talleres, ni el de obreros y alumnos que en ellos trabajaban. Ante esta nueva carencia se logró la construcción de un edificio de nueva planta en terrenos que el Majzen adquirió a la Compañía Trasmediterránea, frente a la Puerta de la Reina⁵³². Todo el proyecto estuvo bajo la supervisión del propio Gutiérrez Lescura, que fijó los criterios de acuerdo con las necesidades reales⁵³³. Las obras comenzaron el 6 de abril de 1926 y el nuevo centro fue inaugurado en julio de 1928. Los talleres que se establecieron fueron: Confección de mosaicos y cerámica, Alfombras y tapices y Construcción de espingardas y gumias artísticas; todas ellas actividades tradicionales del Protectorado⁵³⁴.

⁵³² DARIAS PRINCIPE, Alberto: "La presencia de Marruecos en la Exposición Iberoamericana de Sevilla: razones de un resurgimiento manipulado", en *Boletín de Arte* nº 19, Málaga, 1998, pág. 237. La Puerta de la Reina se llamó así en honor a la reina Isabel II. Su nombre tradicional era Bab al Okla o Puerta de las Aceñas, es decir de los molinos harineros de aguas.

⁵³³ ÓVILO Y CASTELO, Carlos: "Memoria". Escuela Industrial de Arte Indígena, Tetuán, 30 de marzo de 1925. (Archivo General de la Administración, legajo 5). (Vid. Anexo I. Documento 36).

⁵³⁴ GUTIÉRREZ LESCURA, José: op. cit.

Interesante fue el caso que planteaba el propio director al explicar la inauguración del taller de incrustaciones -1923-, del que dice textualmente:

"...aprovechando la estancia en esta Ciudad de un buen Maestro granadino y como este arte eminentemente árabe era desconocido de los indígenas de esta Ciudad, el que suscribe instaló un taller para enseñanza del elemento musulmán, habiendo tenido desde el primer momento un gran éxito (sic), pues inmediatamente desearon diversos muchachos árabes aprender este magnífico arte"⁵³⁵.

Claramente se advierte en este párrafo la manifiesta inquietud por parte de la dirección de incorporar formas de trabajo árabe-andaluzas, rescatando el pasado esplendor musulmán.

Esta asimilación del gusto y de las formas de hacer se comprende mejor con las siguientes palabras de Epifanio González, que hermanaba la geografía del país con España, uniéndose por lo tanto geografía, arte y tradiciones:

"De lo que no había duda alguna era de la hermandad y semejanza de la Zona Norte de Marruecos con la Península Ibérica, por sus montañas, sus ríos, sus montes y sus producciones y cultivos; habiéndose leído más de una vez en los libros escritos por geólogos y especialistas que esta parte de Marruecos parece más bien un pedazo de España, es decir, una Iberia Africana, que se encuentra sobre el

⁵³⁵ *Ibíd.*

*sólido y macizo continente, separado por el Estrecho, del europeo*⁵³⁶.

Tras esta aparente digresión, en la que se enlazaban las pautas de este establecimiento con la geografía y la historia de España, nos introducimos de lleno en el seno de la institución.

La Escuela fue dándose a conocer en el extranjero, tanto por los objetos que exportaba como por las adquisiciones que se le hacían directamente al centro. Sin embargo, la obra de mayor envergadura se produjo en 1928, cuando se le hizo el encargo de decorar el Pabellón de Marruecos en la Exposición Iberoamericana que se celebraría al año siguiente en Sevilla⁵³⁷. Esta exposición llamó la atención sobre las posibilidades que ofrecían las industrias artísticas de este país, debido a la impecable labor de los artesanos marroquíes en la configuración del pabellón. Los trabajos llevados a cabo -la madera para los alfarjes de los salones, los alicatados, las yeserías- mostraron al público la gran capacitación de estos artífices. Se hizo patente el acierto de la misión española en Marruecos con respecto a la recuperación de sus artesanías. La decoración de algunas salas y habitaciones del Palacio de S.A.I. el Jalifa en Tetuán y la realización de mosaicos para la Alta Comisaría, también en la misma ciudad, reforzaron la imagen que pronto adquirió el centro. La decoración del Pabellón de Marruecos fue sin duda la

⁵³⁶ GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Epifanio: *La obra de España en Marruecos*, Madrid, Espejo, 1950, pág. 101. En el mismo texto comentaba que España daba la espalda a Europa y Marruecos al resto de África, quizás para afianzar todavía más las similitudes entre estos países.

⁵³⁷ Como indicaba el director, en el pabellón se expondrían todos los objetos artísticos que se fabricaban en el Protectorado bajo la supervisión de la escuela, y añadía que también saldrían de los talleres todos los elementos de puertas, techos y ventanas que compondrían la parte decorativa y artística del edificio. GUTIÉRREZ LESCURA, José: op. cit. No olvidemos otro centro que participó con grandes resultados: la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa.

mejor propaganda de la labor artística desarrollada por la Escuela⁵³⁸.

La participación marroquí en esta Exposición Iberoamericana realizada en Sevilla en 1929, se debió a la extensión de la invitación a otros países que no formaban parte de este ámbito, como Brasil, Portugal y Estados Unidos. Desde el Alto Comisariado se impulsó la iniciativa de que Marruecos se incorporara a este evento. Las dos personas encargadas de la ejecución del Pabellón estaban ligadas a la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán: el arquitecto José Gutiérrez Lescura -en aquel entonces director- y el asesor y pintor Mariano Bertuchi -posterior directivo-. El proyecto del pabellón se rubricó en junio de 1924 y el pliego general de condiciones se fechó en enero de 1925.

"Los que suscriben este proyecto, obligados, por razón de sus cargos y de sus aficiones, a permanecer en la Zona del Protectorado Español en Marruecos; enamorados del Arte arabe peculiar de esta, concibieron la idea de redactar un Anteproyecto de Pabellón Marroquí en una Exposición, más con propósitos de lucro, con el de dar expansión y realidad gráfica a sus sentimientos artísticos; pero muy lejos de su ánimo de que llegara el momento de traducirse a la realidad"⁵³⁹.

⁵³⁸ CASTRO MORALES, Federico, BELLIDO GANT, M^a Luisa: op. cit., pág. 158.

⁵³⁹ GUTIÉRREZ LESCURA, José, BERTUCHI, Mariano: *Proyecto de Pabellón de Marruecos en la Exposición Iberoamericana de Sevilla*. Memoria, s.f. (Archivo General de la Administración, Caja 116, expediente 11). (Vid. Anexo I. Documento 37). Después explicaban cómo se materializó, por medio de la autoridad del Protectorado.

Su intención, por lo tanto, era reflejar sus ideales artísticos, muy afincados en la realidad del país en el que estaban instalados. El pabellón iba a sintetizar todas las tendencias formales del Marruecos tradicional, ligadas a una recuperación artesanal del estilo⁵⁴⁰.

Los redactores de esta memoria proyectaron un edificio de una sola planta, aislada del resto y dentro de un solar aproximadamente rectangular. La intención era crear un modelo de casa mora, con patio central rodeado de galerías que daban paso a las diferentes salas de la exposición de los diversos productos: metalistería, tejidos, bordados, cerámica, marquetería, pinturas representativas del lugar. Exteriormente, adosados a dos lados del rectángulo, se disponían los locales para bazar y un café típicamente moro.

La decoración asimismo estaba inspirada en los mismos prototipos -monumentos y viviendas marroquíes de alto nivel-, aunque depurados de los posibles anacronismos que en ellos pudieran existir. Los diseñadores del pabellón se habían preocupado especialmente por la decoración interior: los techos artesonados, los zócalos de azulejos, los pavimentos de mármol blanco con algunos toques de cerámica y las puertas y celosías de madera con tracería típica.

Para la decoración exterior siguieron los modelos religiosos existentes, pues eran los únicos inmuebles decorados en sus fachadas y además contaban con una "silueta característica": alminares y cúpulas en los ángulos; coronación almenada;

⁵⁴⁰ DARIAS PRÍNCIPE, Alberto: op. cit., págs. 231-239.

pintura blanca con algunos toques de azulejos, como las cubiertas de teja verde vidriada⁵⁴¹, etc.

No obstante, el aspecto más interesante de esta memoria son las palabras que recalcan la intención de hacer resurgir la industria del Protectorado: *"... y nuestro propósito de que los materiales característicos sean fabricados en Tetuán y colocados por obreros indígenas especializados"*⁵⁴².

Este párrafo es bastante significativo. La intención era clara: la decoración debía realizarse por personal especializado de la región, que en teoría y en la práctica sólo podían ser alumnos de la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán, pues conocían este sistema de trabajo y la tradición que se observaba en el proyecto mejor que los artesanos que no se habían formado en él⁵⁴³. Se trataba, por lo tanto, de un edificio basado en el estilo tradicional del país, pensado para que reflejara fielmente las costumbres constructivas de la nación, en lugar de ser una mera y fría construcción preparada para una exposición.

El pabellón no fue sólo una proclamación de sus tradiciones a través de su arquitectura, decoración y diseño, sino que albergó los objetos de la típica industria árabe⁵⁴⁴.

⁵⁴¹ GUTIÉRREZ LESCURA, José, BERTUCHI, Mariano: op. cit.

⁵⁴² Ibídem.

⁵⁴³ A pesar de todo se realizó una selección de artesanos en el protectorado francés. Cit. en DIZY CASO, Eduardo: op. cit., pág. 105.

⁵⁴⁴ ARBIZU, Julio: "África en la Exposición "Hispano-Americana de Sevilla. Proyecto de Pabellón de Marruecos", en *Revista de Tropas coloniales* año 1, nº 3, Ceuta, marzo 1924, pág. 41. En el texto se comentaba que, en este caso, los españoles hicieron como los franceses, que llevaban a todas las exposiciones las manufacturas de su protectorado para ostentar su poder.

Ésta no fue la única exposición en la que intervino la escuela⁵⁴⁵, aunque sí una de las más importantes y en la que se demostró a la perfección ese amor que sentían los autores hacia el país en el que vivían. En ella pudo apreciarse la gran labor artesanal de Marruecos -y de los nuevos artesanos preparados en la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán- así como la capacidad de España para recobrar esas tradiciones tan primordiales, pues la economía del Protectorado se fundamentaba casi exclusivamente en la agricultura y en la artesanía.

A pesar del éxito de la exposición, al año siguiente, en 1930, José Gutiérrez Lescura cesó como director y este puesto fue ocupado por Mariano Bertuchi -que había intervenido en el proyecto y supervisado la instalación durante la muestra, además de ser el inspector jefe de los Servicios de Bellas Artes y Artesanía Indígena del Protectorado-. Comenzó entonces la era de mayor esplendor de esta institución⁵⁴⁶, se puede comentar incluso de esta época que eclipsó al pasado, pues a veces se mencionaba a la escuela como si hubiese sido creada por el propio Bertuchi en estos años, obviando anteriores etapas⁵⁴⁷. Estas opiniones se vertieron debido a la gran cantidad de reformas que Bertuchi proyectó durante su mandato; unas transformaciones que quedaron patentes y que convirtieron a esta entidad en un lugar diferente del heredado.

⁵⁴⁵ También participó, entre otras, en la Exposición de industrias granadinas y marroquíes en Granada en el año 1935 y en la Exposición de Arte marroquí celebrada en Córdoba en 1946, de las que se hicieron comentarios en medios periodísticos como BARBERAN, Cecilio: "La Exposición de Arte marroquí en Córdoba", en *África*, Madrid, julio de 1946.

⁵⁴⁶ Epifanio González Jiménez en su libro *La obra de España en Marruecos* explicaba que Mariano Bertuchi fue el alma de la Escuela de Artes y Oficios del Protectorado. GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Epifanio: op. cit., pág. 161.

⁵⁴⁷ S.A.: "La Escuela Industrial de Arte Indígena de Tetuán", en *Cortijos y Rascacielos* nº 29, Madrid, mayo-junio de 1945. Ni que decir tiene que no fue la única publicación que cometió

Bertuchi, al ser nombrado director, hizo un estudio del estado del establecimiento y de sus necesidades, y como concretaba Fernando Valderrama:

"Conocedor del ambiente marroquí, comprende cuál es el verdadero estilo que debe presidir la labor y cuáles son las verdaderas directrices de la enseñanza, y se dispone a ponerlas en práctica"⁵⁴⁸.

Mariano Bertuchi no sólo comprendía el sistema que quería aplicarse en la educación artística en Marruecos, sino que además era el más adecuado para llevarlo a cabo. Su pensamiento corría paralelo a la forma en que se había planteado el Protectorado: paternalista y de vuelta a la tradición andalusí, que él, como granadino, portaba entre sus raíces.

Como bien explica Eduardo Dizy Caso al comentar la labor de Bertuchi en la enseñanza de la artesanía:

"Desde el proyecto de 1916 a la realidad de 1928 se va consolidando la actividad docente de la escuela, aumentan sus alumnos, se reconoce el valor de la instrucción y enseñanzas que ofrece y se van preparando las mentalidades para iniciar una nueva etapa que tiene sus comienzos en 1930 con el nombramiento como director de don Mariano Bertuchi Nieto. El cargo de inspector de Bellas Artes, su profesión como pintor y su cariño de siempre por

este error.

⁵⁴⁸ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, Tetuán, Editora Marroquí, 1956, pág. 372.

*el mundo marroquí le hacen experto conocedor de la realidad monumental, artística y artesanal del país. De ahí que al simultanear las labores de inspección con la dirección de la escuela y trasladar su despacho a los locales de ésta, centrara en un solo lugar todas las tareas tendentes a la mejor conservación, conocimiento y difusión del patrimonio artístico, histórico y monumental de aquel territorio*⁵⁴⁹.

Ya en 1930 durante el Congreso Hispano-Marroquí celebrado en Madrid, Bertuchi dio un repaso a las artesanías de la zona y propuso un conjunto de medidas para que el Gobierno español protegiera, amparara y potenciara el desarrollo de estas artes mediante la supresión o reducción de aranceles de importación de España, el fomento de la calidad artística de los productos y la garantía de origen⁵⁵⁰.

La nueva denominación del establecimiento: Escuela de Artes Indígenas -instituida en época de José Gutiérrez Lescurera ejemplo del nuevo componente que Mariano Bertuchi quería introducir en el centro, caracterizado por un estilo depurado, tradicional y sin influencias nuevas⁵⁵¹. En ese mismo año se reorganizaron los talleres: el de Almohadones fue sustituido por uno de Alfombras y el de Ebanistería e incrustaciones en madera por otro de Carpintería en general.

⁵⁴⁹ DIZY CASO, Eduardo: op. cit., pág. 105.

⁵⁵⁰ *Ibidem*.

⁵⁵¹ S.A.: "La conservación de la artesanía constituye uno de los aspectos más salientes de la acción protectora de España en Marruecos. A través de la Escuela de Artes Indígenas y de las Academias de Bellas Artes de España, se abren al marroquí todas las posibilidades artísticas", en *El Mundo* vol. 1, Madrid, 1950, págs. 577-578.

Los talleres tendrían como lema *"...el purismo, sin sabor turístico, un arte árabe andaluz en su clara y transparente manifestación"*. Se produjo entonces el mayor trasplante de modelos granadinos.

Puede hablarse de una incoherencia, pues se pretendía, según se aprecia en el lema, no ser turístico y afianzarse en el purismo, pero como contrapartida se implantaron arquetipos granadinos, del arte árabe-andalusí. Quedaba lejos la recuperación de las tradiciones más recientemente perdidas de Marruecos y se retrotraía a un pasado lejano y casi olvidado, en el que se recuperaban los lazos e incluso el proteccionismo necesario entre ambos pueblos. No olvidemos la hermandad geográfica e histórica que proponía Epifanio González. En todo momento se reiteró la recuperación de las costumbres marroquíes:

"... no se ha insistido bastante en destacar la obra realizada por España a través de dicho centro, con el sólo y único afán de devolver a Marruecos la tradición de sus grandes artesanos que, hasta el año 1930, habían ido desapareciendo a través de luchas y de los tiempos"⁵⁵².

Para conseguir estas premisas se prohibió que la Escuela vendiera sus productos y así evitar modas pasajeras que apartaran a los artesanos del verdadero estilo⁵⁵³. Sin embargo, es curioso que, a la par, el establecimiento se incluyera en un circuito turístico que se efectuaba por Tetuán⁵⁵⁴.

⁵⁵² SANZ, Carlos: "Un reportaje con el maestro de pintores Bertuchi. Cómo ha resurgido la Artesanía marroquí", en *Marruecos* vol. 1, Tánger, 1948-1949.

⁵⁵³ S.A.: "La conservación de la artesanía...", op. cit., págs. 577-578.

⁵⁵⁴ VALDERRAMA, Fernando: op. cit., págs. 373-374. A partir de 1933 el turismo mundial

Esta institución se decoró con las producciones de los talleres⁵⁵⁵ -su mejor promoción-: los mosaicos de los jardines, el artesanado del salón de exposiciones y la sala estilo árabe. Incluso los trabajos llevados a cabo por los alumnos entre 1931 y 1932 se exhibieron de manera permanente, concibiéndose casi como un museo.

Mientras, la intención de mejora del centro continuó y en 1932 se crearon los talleres de Tejidos, Platería y Cueros repujados, en 1934 el de Herrería y forja y al año siguiente el de Cueros estampados en oro. Con estos cambios renacieron en óptimas condiciones los antiguos modos de hacer. Era el arte en el oficio, la pureza del estilo y la pericia de los viejos.

Se recuperaron los característicos colorantes vegetales - pues se eliminaron las anilinas químicas importadas de Europa- y se volvió a la tradición andalusí, a la geometría de los damasquinados, a la pureza de las líneas, etc. Además, los alumnos más aventajados fueron llevados a visitar ciudades que interesaban para su aprendizaje como Madrid, Toledo, Alcalá de Henares, Granada y Córdoba.

Estos cambios generaron la apertura de talleres privados en poblaciones como Tetuán, Larache, Xauen, Alhucemas⁵⁵⁶, que en muchos casos pertenecían a artesanos que habían realizado su formación en la escuela.

había comenzado a tomar Tetuán y Xauen. Cfr. BERTUCHI, M.: "Las industrias artísticas tetuaníes", en *La Gaceta de África*, Tetuán, extraordinario de 1936, pág. 45.

⁵⁵⁵ Era corriente en los métodos pedagógicos de la primera mitad del siglo XX, que los mismos alumnos decoraran los centros, utilizando sus propias creaciones.

⁵⁵⁶ DIZY CASO, Eduardo: op. cit., págs. 106-107.

Con estos modelos tradicionales se cerró el camino a las innovaciones industriales, que facilitaban el trabajo, pero deshacían la labor que tantos siglos había costado conseguir.

Por todo ello el centro fue acreditado mundialmente, y su reconocimiento propugnó la creación de otros establecimientos educativos: Xauen (1928), Tagsut (1940).

El sistema se basaba en el taller y los estudiantes desde el principio eran aprendices, pudiendo incluso llegar en la misma escuela a lograr el grado de oficiales o maestros⁵⁵⁷. Aunque el director era español, todos los profesores eran maestros artesanos locales, que transmitían a los estudiantes sus destrezas y conocimientos a través de la práctica manual. Es decir, a los alumnos les llegaban las enseñanzas a través no sólo de profesores, sino de profesionales activos que también estaban adquiriendo, en algunos casos, nuevos modelos a seguir: los que se incorporaban desde el otro lado del estrecho.

Con la reorganización educativa de 1942 (Dahir de 15 de septiembre de 1942 o 4 de ramadán de 1361), la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán se reafirmó como centro directivo de todos los de su género: de ella dependían las de Xauen, Tagsut y aquellas que pudieran crearse en lugares donde existieran núcleos artesanos y tuvieran alguna tradición digna de conservarse...⁵⁵⁸ Con esta red se intentó hacer revivir las artes indígenas en todos sus aspectos. Es más, en el mismo Dahir se declaraba:

⁵⁵⁷ VEGA, Luis Antonio de: op. cit.

⁵⁵⁸ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: op. cit., pág. 376.

"8º La "Escuela de Artes Indígenas" de Tetuán tendrá como finalidad hacer revivir las artes indígenas en todos sus aspectos (cuero, metal, madera, tapices, tejidos, etc.) mediante los trabajos encaminados a fijar de una manera precisa los modelos clásicos, a estimular su desarrollo y el renacimiento de estas artes. Será un Centro donde se recogerá lo clásico en la materia y donde se enseñará a los alumnos marroquíes a trabajar esos modelos".

Y en su artículo 9 se aclaraba que los estudiantes debían introducir estas pautas en los medios comerciales e industriales⁵⁵⁹.

El interés básico de esta enseñanza fue preparar a los alumnos para que fueran introduciéndose en los medios comerciales e industriales del país: se potenció toda iniciativa encaminada a la creación de talleres de artes indígenas que contara con educandos preparados en la Escuela, así como la concesión por la Caja General del Crédito de ayudas a obreros.

La uniformidad pedagógica se logró controlando que las plazas de maestros de taller de las Escuelas de Xauen, Tagsut... se ocuparan siempre con personal perteneciente a la de Tetuán. Asimismo se fomentó que se trasladaran a esta institución alumnos de otros establecimientos para su perfeccionamiento.

Al finalizar su aprendizaje obtenían un diploma para acreditar su formación. El artista se establecía con facilidad, según Bertuchi, en cualquier lugar, incluso en España. Se

prefería la labor del trabajador que conocía la tradición y no la deformaba para el turista. *"De esta manera se mantiene vivo el espíritu del arte antiguo junto a la industria moderna, necesaria para la evolución⁵⁵⁹".*

La Escuela de Artes Indígenas en 1947 pasó a denominarse Escuela de Artes Marroquíes, y el Museo de Arte Indígena anejo a ésta se transformó en Museo de Arte Marroquí⁵⁶¹.

Creemos necesario resaltar algunas palabras vertidas por el propio Bertuchi en el año 1947 en la revista *Mundo Ilustrado* sobre la escuela:

"Hay que citarla en lugar preferente y confiar en que de ella se logrará la formación del gran plantel de artífices necesarios a Marruecos para conservar su fuerte tipismo en los distintos oficios y profesiones, y en el orden material, hacer una obra de orden económico que dará gran valor a su industria y comercio, que tendrá ramificaciones más allá de sus fronteras⁵⁶²".

Mariano Bertuchi defendía con esta escuela las tradiciones de la región y pretendía además regenerar económicamente el país, que coincidía con el deseo de las autoridades del Protectorado desde que se fundó esta institución. Es decir, que existían unos intereses comunes que hicieron que este centro se

⁵⁵⁹ Idem, pág. 377.

⁵⁶⁰ Idem, pág. 378.

⁵⁶¹ Vid. S.A.: "La conservación de la artesanía constituye uno de los aspectos más salientes de la acción protectora de España en Marruecos", en *El Mundo* v.1, Madrid, 1950, págs. 577-578. Sobre el Museo de Arte Marroquí, vid. *Infra*.

⁵⁶² BERTUCHI, Mariano: "La Artesanía Marroquí a través de la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán", en *Mundo Ilustrado* nº 90-93, Madrid, 1947, pág. 111.

mantuviera durante tanto tiempo y que continúe aún existiendo en el Marruecos actual.

En cuanto a la forma de selección de los alumnos y su vocación y aptitudes, comentaba:

"Las edades oscilan entre los ocho y los catorce años y de los presentados la Dirección practica una leve investigación, en la que se aprecian las aficiones o cualidades del muchacho y con esto se le destina a un taller donde pasa algún tiempo en período que pudiéramos llamar de prueba o adaptación. Unas veces continúan en el mismo taller: otras, la Dirección aprecia falta de aprovechamiento de la enseñanza y se produce el cambio a otra actividad, y en muchas ocasiones el alumno demuestra condiciones y aficiones por otra rama de la artesanía cultivada en la Escuela, y en este caso obtiene de la Dirección ser cambiado al taller por el cual demuestra sus preferencias, en el que siempre encuentra sitio, porque la Escuela no tiene limitado el número de alumnos"⁵⁶³.

Del párrafo se deducen algunas interesantes cuestiones: el amplio abanico de actividades, la flexibilidad en el cambio de disciplina así como el intento de no limitar al alumnado, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de un oficio, como del aforo de las aulas. Esta forma de trabajar es interesante, porque se asemejaba más a escuelas de épocas más liberales -caso de la de Cerámica de la Moncloa o de la Luján Pérez- que la que vivía España en plena época franquista, y, asimismo, a establecimientos pedagógicos extranjeros como la propia

Bauhaus u otras escuelas alemanas predecesoras de ésta -como la Escuela de Artes y Oficios del Gran Ducado de Weimar (1906) dirigida por Henry Van de Velde y su antecesora más directa-. El estudio del alumno para comprobar sus aptitudes era habitual en los centros mencionados, pues se necesitaba conocer sus condiciones artísticas para poder introducirlo en el taller más adecuado a dichas aptitudes⁵⁶⁴. Resulta extraño que este establecimiento se mantuviera una vez pasada la guerra y durante la dictadura, pues sus planteamientos pedagógicos habían sido punteros y habían partido de ideologías liberales, aunque su director fuera adepto al régimen franquista⁵⁶⁵.

El Museo de Arte Marroquí

Al igual que había sucedido en el resto de países europeos existía una necesidad de mostrar la cultura ancestral de estos pueblos para que no se perdieran sus tradiciones ni sus formas de hacer. Por este motivo, la Junta Superior de Monumentos Artísticos e Históricos llevó a cabo una labor de recogida de objetos -antropológicos y etnológicos- con el fin de crear un museo para conservarlos de forma adecuada y poder mostrarlos

⁵⁶³ *Ibídem.*

⁵⁶⁴ Esta forma de selección se daba en todas las escuelas reformadoras de la primera mitad del siglo XX, pues con anterioridad no se tenían en cuenta las habilidades e incluso idoneidad del aprendiz o alumno.

⁵⁶⁵ Es posible que se deba también a que los cargos directivos de estos centros habían asistido a estos avances pedagógicos durante los primeros treinta años de 1900 y, aunque pertenecían a la alta burocracia franquista, seguían afincados en esos conocimientos que habían arraigado y funcionado. Al igual que Bertuchi éste es el caso de Jacinto Alcántara, segundo director de la Escuela de Cerámica de la Mondoña y también parte importante en la

y que sirvieran de ejemplo, no sólo para el alumnado de la escuela, sino también para el resto de visitantes. La Junta acordó el 25 de febrero de 1928 alquilar un local, el escogido fue la Casa de Bennuna en Tetuán.

Su primera denominación fue Museo de Arte Indígena y para él se adquirieron algunos objetos complementarios, titulándose paralelamente Hogar Musulmán, pues en él se exponían bienes de la vida cotidiana, además de recrear espacios interiores de las viviendas más representativas del país.

El 31 de diciembre de 1928 el Museo contaba con numerosos bienes debido a las gestiones de Enrique Arqués y Mariano Bertuchi -Inspector de Bellas Artes y de quien dependía el Museo-⁵⁶⁶.

La ubicación de este Museo en la Casa Bennuna tuvo un carácter provisional, pues la Junta Superior de Monumentos Artísticos e Históricos se había planteado construir un inmueble expresamente para él.

Sin embargo, hasta 1946 no se decidió el traslado a un local situado en la Skala, donde había estado ubicada la Academia de Árabe y Beréber, y que había sido residencia de estudiantes de enseñanza religiosa. Estos escolares se trasladaron al local del Hogar Musulmán.

Organización Sindical de Artesanía en los años cincuenta.

⁵⁶⁶ Muchos de esos objetos provenían del fruto de la labor recolectora de Bertuchi. Vid. S.A.: "La conservación de la artesanía constituye uno de los aspectos más salientes de la acción protectora de España en Marruecos", en *El Mundo* vol. 1, Madrid, 1950, pág. 578.

Tras varias gestiones se efectuaron las obras de ampliación y adaptación del edificio y se inauguró el 29 de julio de 1948 con el nombre definitivo de Museo Marroquí.

El inmueble, formado por dos plantas con nueve salas en total, estaba presidido por un jardín con estanque y formaba parte de su construcción un fragmento de las murallas pertenecientes a la fortificación de la ciudad.

Las alfombras, los cañones procedentes de Río Martín, la cerámica decorada, los instrumentos musicales, las lámparas, los maniqués con trajes típicos de la zona, el mobiliario tradicional, las monturas, los objetos de alfarería, los objetos de cobre y metal y los tejidos formaban las colecciones del Museo⁵⁶⁷.

Este establecimiento, aunque tardío, se puede equiparar a los Museos de Artes Decorativas o Artes Industriales que se habían ido fundando por toda Europa a partir de la segunda mitad del XIX, y que formaban parte de una estrategia pedagógica y de un afianzamiento de las artes industriales en estos países. En algunos casos, las instituciones educativas surgieron de estos museos, aunque la mayoría de las veces sucedió a la inversa. Sin embargo, hay que resaltar, como en el resto de los casos, su incuestionable vinculación a la escuela, ya que el museo era sin duda el mejor referente para los estudiantes de estos centros.

⁵⁶⁷ CASTRO MORALES, Federico, BELLIDO GANT, M^a Luisa: op. cit., págs. 164-165.

La Escuela y el Museo fueron pues los principales focos de difusión y fomento de la artesanía, pero no los únicos; se intentaron fundar otros establecimientos análogos por todo el Protectorado con la pretensión de expandir sus objetivos pedagógicos y económicos por todo el territorio.

Escuela de Alfombras de Xauen (Chauen)

El caso de Xauen era singular: en esta ciudad la tradición andalusí -importada por sus pobladores provenientes de España- se mantuvo durante casi cinco siglos. Era la evolución de los modelos de Oriente que, teniendo su origen en la primitiva iconografía persa, prefirieron posteriormente los ejemplos bizantinos, más geométricos, en alternancia con los motivos florales, por el rechazo explícito que sentían hacia la decoración de temas animados. Cuando se recuperó la ciudad -hasta entonces vedada a los europeos-, se instaló una industria de telares artísticos (alfombras, tapices, mantas, etc.) que la salvó de la decadencia general y que, de inmediato, se transformaría en Escuela de Alfombras. En este centro, Mariano Bertuchi intentó restaurar la tradición de los tejidos granadinos, especialmente las alfombras de la Alpujarra morisca⁵⁶⁸.

Por este motivo, a finales de los años 20, debido a la gran tradición textil de Xauen, se decidió crear una escuela de estas características como filial de Tetuán y bajo la misma dirección. Fue inaugurada el 1 de octubre de 1928, en un local de la

Alcazaba. Con posterioridad -11 de julio de 1934- se trasladó a otro local situado en Uta el Hamman, que había sido un fondac⁵⁶⁹. Sus plantas fueron ocupadas por telares destinados a la fabricación de alfombras. En cuanto al profesorado había un maestro del oficio: el primero vino procedente de Rabat⁵⁷⁰. Las alumnas eran niñas que recibían un salario, como en el establecimiento de Tetuán y seguían su misma técnica.

Pasaron los años y el 19 de abril de 1943 se inauguró otro edificio con mejores condiciones higiénicas. El inmueble estaba constituido por dos plantas, con patio central abierto en la calle Zniga. Esta construcción pretendía ser consecuente con la arquitectura del país, pero a la vez se consideraba como un *"edificio moderno y modelo"*⁵⁷¹. Unos años después, en 1945, se crearon los talleres de Carpintería y Pintura decorativa. Estas modalidades se proyectaron para llevar a cabo la decoración del local que estaban ocupando⁵⁷².

Sobre la enseñanza en este centro señalaba una publicación de la época:

"Comienzan a aprender desde muy pequeñas y es verdaderamente interesante apreciar la rapidez y la precisión con que trabajan y lo rápidamente, también, que

⁵⁶⁸ Idem, pág. 160.

⁵⁶⁹ Un fondac era un mesón o posada. El edificio habitualmente tenía un gran patio rodeado por departamentos. Este tipo de inmueble era muy apropiado para el nuevo uso.

⁵⁷⁰ Mohammed ben el Maati. VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: "Artesanía marroquí y Bellas Artes en la zona de Protectorado Español en Marruecos", en *Separatas de Mauritania* nº 316, 318, 319, 320, 321, Tánger, 1954, pág. 13.

⁵⁷¹ S.A.: "Se ha inaugurado la Escuela de Artes Indígenas de Chauen", en *Mundo* nº 157, Madrid, 9 de mayo de 1943, pág. 78.

⁵⁷² VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: "Artesanía marroquí y Bellas Artes...", op. cit., pág. 14. Ésta era una práctica habitual en todos los establecimientos artísticos que seguían las nuevas teorías pedagógicas.

*asimilan las enseñanzas que reciben, pero tienen el grave inconveniente de que, casándose muy jóvenes, ejercitan, en general, poco tiempo sus conocimientos*⁵⁷³.

Las alumnas, al haber adquirido una técnica depurada y correcta, podían instalar un taller propio o incorporarse a cualquier otro al finalizar su aprendizaje. Las alfombras de esta escuela tuvieron éxito en las exposiciones a las que se presentaron⁵⁷⁴.

La escuela de alfombras de Xauen fue una institución ejemplar y según se comentaba en la época: *"una demostración de cuanto es el interés de España en todo lo que se relaciona con su obra protectora..."*⁵⁷⁵.

La Escuela de Tagsut

Este centro tuvo una aparición más tardía -1940- que el de Xauen, y problemas de comunicación con Tetuán por la distancia que existía entre ambos, pues estaba situado entre las montañas de Senhaya (Rif) y su terreno era muy accidentado.

A pesar de las complicaciones mencionadas se fundó, debido a la fuerte tradición artística de Tagsut. Se trataba de un foco auténtico e importante, en el que se producía la

⁵⁷³ S.A.: "Se ha inaugurado la Escuela...", op. cit., pág. 78.

⁵⁷⁴ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., págs. 379-380. Sobre las exposiciones véase las que protagonizó las de Tetuán, nota 545.

⁵⁷⁵ S.A.: "Se ha inaugurado la Escuela ...", op. cit., pág. 78.

incrustación de plata que enlazaba con los excelentes trabajos cordobeses, granadinos y toledanos. Previamente fueron seleccionados los artesanos más destacados para viajar a Tetuán, donde perfeccionaron sus técnicas, ampliaron sus modelos y corrigieron las deformaciones adquiridas por el uso⁵⁷⁶.

Para conservar y mantener esta tradición se decidió crear una escuela dependiente de la de Tetuán y para ello se levantó un edificio adecuado a sus necesidades. Fue dotada con tres talleres: Cueros bordados, Incrustaciones en plata y Herrería y forja artística. Para cada uno de ellos había un maestro y un ayudante.

Se inauguró el 1 de septiembre de 1940, pero no sobrevivió mucho tiempo debido a los problemas que comportaba su alejamiento de la central. Fue clausurada en 1948 y sus maestros trasladados a la Escuela de Artes Marroquíes de Tetuán, donde prosiguieron su labor⁵⁷⁷.

Afanosamente se intentó por todos los medios que las costumbres del lugar no se perdieran, por este motivo en octubre de 1955 se creó en Tagsut una Escuela Primaria Musulmana, en la que se instalaron diversos talleres para dar a la enseñanza elemental una orientación artesanal, de acuerdo con la tradición existente⁵⁷⁸. Este prototipo de centros tuvieron gran importancia en Marruecos unos años antes, porque a la educación primaria se le unió la práctica de los oficios para completar la formación de los jóvenes.

⁵⁷⁶ Idem, pág. 79.

⁵⁷⁷ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: "Artesanía marroquí y Bellas Artes...", op. cit., págs. 14-15.

⁵⁷⁸ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., pág. 381.

Las enseñanzas de las artes y oficios en Marruecos evolucionaron vehementemente desde la creación de la primera escuela en 1916 -que luego se convirtió en el organismo centralizador del resto-, aunque su mayor impulso se produjo gracias a la labor de José Gutiérrez Lescura -1921-. Posteriormente Mariano Bertuchi -1930- consiguió el completo afianzamiento de este establecimiento ampliando su labor difusora a todo el Protectorado, con la consecución de otras escuelas de artesanía y la implantación de la formación profesional como futuro promotor.

Sin embargo, la labor de Bertuchi no se limitó exclusivamente a las artes y oficios, también quiso acercar las bellas artes a estas poblaciones. El sistema era más tradicional: se trataba de una escuela preparatoria al uso, que resultó significativa para el desarrollo artístico del Protectorado, pero que no tuvo una intención tan renovadora como el resto de creaciones anteriores.

La Escuela Preparatoria de Bellas Artes de Tetuán

Existía una inquietud creciente por poner a disposición de estudiosos y aficionados una ocasión de perfeccionar o de aprender alguna de las artes plásticas, y permitir el ingreso en las Escuelas Superiores de Bellas Artes españolas previa una sólida preparación⁵⁷⁹. Ya se había creado el Conservatorio Hispano Marroquí de Música y era necesario ampliar el círculo de los estudios artísticos. Como decía el dahir de creación -27 de noviembre de 1946-:

*"Vista la necesidad de fomentar vocaciones artísticas, dada la tradición e Historia de la civilización árabe, así como de encauzar en el arte en general, a aquellos alumnos que muestran aptitudes sobresalientes para cualquiera de las Bellas Artes"*⁵⁸⁰.

Fue una de las creaciones más tardías de Bertuchi. Se inauguró el 12 de diciembre de 1945 y se situó en el Centro de Estudios Marroquíes, en tres aulas especiales.

Esta fórmula se ensayó durante un año, convirtiéndose en oficial a partir del Dahir de 27 de noviembre de 1946. Según esta disposición el centro estaría bajo la dirección del Inspector de Bellas Artes y sus enseñanzas comprenderían cuatro materias

⁵⁷⁹ Antes de que se creara la Escuela, la Delegación de Cultura pensionaba para estudiar en Madrid, Valencia o Sevilla a los alumnos destacados en dibujo o modelado que tenían predisposición a las Artes. Cfr. en M.B.: "La Escuela Preparatoria de Bellas Artes", en *Mundo Ilustrado* nº 90-93, Madrid, 1947, pág. 107.

⁵⁸⁰ *Boletín Oficial de la Zona de Protectorado español en Marruecos* nº 48, Madrid, 27 de

impartidas dentro de un plan cíclico. Dichas materias eran Dibujo del Antiguo y Ropaje, Historia del Arte, Colorido y Modelado. Todos los profesores, excepto el de Historia del Arte, debían poseer el título de las Escuelas Superiores de Bellas Artes. En cuanto al alumnado, se exigía para su ingreso la superación de *"la Cultura general primaria"*, posteriormente, ya admitidos, podían simultanear sus estudios con los cuatro primeros cursos del Bachillerato o cultura equivalente⁵⁸¹.

Con esta fundación se pretendía fomentar las vocaciones artísticas, *"...dada la tradición e historia de la civilización árabe, así como encauzar en el arte en general, a aquellos alumnos que muestran aptitudes sobresalientes"*. Su fin permitió perfeccionar o aprender algunas de las artes plásticas y preparar al alumnado para el ingreso en las Escuelas Superiores de Bellas Artes de España.

Así, sus frutos fueron pronto visibles, al enviar a España a diversos discípulos como becarios. Algunos de ellos finalizaron sus carreras en las Escuelas Superiores de Bellas Artes españolas⁵⁸².

Este centro, a pesar de ser tardío, tuvo gran importancia, pues la enseñanza artística quedaba completada gracias a él. Lamentablemente, su sistema pedagógico fue clásico con respecto al inculcado en las artes y oficios, pero permitió a una serie de estudiantes desarrollarse en su vocación, cuestión que hasta aquel momento había sido sumamente difícil.

noviembre de 1946, pág. 1301 bis.

⁵⁸¹ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando: "Artesanía Marroquí....", op. cit., pág. 22.

⁵⁸² Idem, pág. 23.

La Formación del artesano en el Protectorado Español en Marruecos

La formación profesional se fue convirtiendo, con los años y la práctica activa, en una necesidad más allá del funcionamiento de las enseñanzas dentro de las artes y oficios, y en algunos casos sirvió de complemento.

Este tipo de educación encontró grandes obstáculos en sus inicios para desarrollarse; el principal, el prejuicio de los padres, que preferían transmitir a sus hijos el mismo oficio que practicaban ellos. El aprecio que los marroquíes sentían hacia la artesanía les impedía aceptar que la formación profesional fuera el destino de los peor dotados para el trabajo intelectual, como acaecía en España. Por este motivo, hubo de plantearse la vinculación temprana del aprendizaje del oficio a la enseñanza primaria y, para lograrlo, se sucedieron diversas tentativas.

La formación profesional en la Zona del Protectorado Español en Marruecos tuvo su punto de partida en los años veinte. En 1923 la Escuela de Artes y Oficios de Tetuán comenzó a acoger alumnos externos que acudían sólo a clases de dibujo lineal y artístico, y que no formaron parte de dicha institución.

En los años treinta se añadieron a las escuelas primarias talleres que tenían un valor complementario. Se pretendía que el niño recibiera una enseñanza personalizada, más en armonía con el ambiente familiar. En el curso 1935-36 se creó en la Escuela Marroquí o Hispano-Árabe de Larache un pequeño taller de marquetería y trabajo en madera, como complemento a la

educación primaria. En 1936 se implantaron en este centro las siguientes especialidades: Babuchería, Repujado en cuero, Bordado, Carpintería, Imprenta, Encuadernación, Talla de objetos artísticos de madera y Sastrería⁵⁸³. E incluso más tarde se pensaron organizar las de Relojería y Mecánica y Forja.

Según se especificaba en la memoria para el curso 1936-1937:

"El trabajo manual es el método más fácil y natural para que el niño conserve la misma aptitud en y fuera de la escuela. El niño logra la mayor parte de sus adquisiciones mediante estas actividades corporales hasta que aprende a actuar sistemáticamente con el intelecto. Los diversos géneros de trabajo; carpintería, tejido, etc. se seleccionan porque suponen diversos géneros de habilidad y exigen diferentes tipos de aptitud intelectual por parte del alumno y porque representan algunas de las actividades más importantes de la vida diaria del mundo..."

Este texto dejaba claro su intención de acercar al joven estudiante a la vida diaria, sin descuidar el aprendizaje tanto de las tareas básicas como de las intelectuales.

Y además concluía:

"Con la escuela-taller el desarrollo físico y espiritual del niño es más armonioso y completo que con el régimen de

⁵⁸³ Poco después esta escuela recibió el nombre de Escuela-Taller Mehedía. Las clases se impartían de 7 a 9 de la noche, como complemento a la enseñanza primaria. Cfr. VALDERRAMA, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., pág. 431.

*escuela corriente. Con la escuela-taller se mantiene un espíritu familiar en toda la escuela y no el sentimiento de la clase y grados aislados*⁵⁸⁴.

La idea del espíritu familiar y del alejamiento de la tradicional escuela de clases y grados era en estas fechas muy apreciada y tenía mucho que ver con los proyectos generados por la Institución Libre de Enseñanza, al igual que la introducción de los trabajos manuales en la educación primaria⁵⁸⁵. Ambas fueron concepciones prioritarias en las primeras décadas del siglo XX en todo el mundo y, evidentemente, también en España.

De esta memoria resaltamos algunos aspectos que son de gran interés como, por ejemplo, la afirmación realizada al explicar el funcionamiento de la especialidad de Imprenta:

*"... han adquirido los oportunos conocimientos que les dan capacitación suficiente para colocarse en dicha profesión, una vez salgan de la escuela, sin tener que pasar por el duro aprendizaje, así como obtener un jornal como obreros aventajados"*⁵⁸⁶.

Ni que decir tiene que, con estas frases, se estaban promocionando en especial los talleres, pues ofrecían un aprendizaje en el que los alumnos no sólo estudiaban las

⁵⁸⁴ CARREIRA, Manuel: *Escuela Marroquí. Grupo Escuelas-Talleres. Memoria 1936-1937*, s.l., s.a., pág. 12.

⁵⁸⁵ La ILE pretendía una educación cíclica y le desagradaba el sistema de grados. Fue importante el impulso dado a este tipo de enseñanzas desde esta Institución y desde el sector interesado en la nueva pedagogía, como Pedro de Alcántara García, Víctor Masriera, Francisco Alcántara, entre otros.

⁵⁸⁶ Idem, pág. 14.

materias que correspondían a su edad, sino que además terminaban su instrucción profesionalmente preparados, sin tener que abandonar la escuela de forma prematura para emprender el adiestramiento en un oficio, pudiéndolo compaginar.

Otro ejemplo fue el Taller de Carpintería que abastecía al propio centro de forma gratuita -similar situación se produjo en los años cuarenta en la Escuela de Alfombras de Xauen-.

Si repasamos dicha memoria, observamos que existían disciplinas a las que no les preocupaba el mercado, pues los encargos eran constantes. Era los casos de los talleres de Repujado en Cuero y de Babuchería⁵⁸⁷. Otros, sin embargo, no tenían gastos, pues sus ventas eran reinvertidas en compra de material, como en la especialidad de Sastrería. Es decir, los talleres eran autosuficientes, aunque cada uno de manera diferente.

En la misma memoria se llevaba a cabo un análisis pedagógico de las clases impartidas en castellano: no sólo interesaba la labor práctica, sino asimismo la teórica.

*"El maestro que no sepa observar al niño estará incapacitado para hacer del proceso educativo una labor viva, oportuna, adaptada a las exigencias del espíritu del niño en cada momento de ese proceso y dispuesta a toda clase de tanteos y aun de rectificaciones, si es preciso"*⁵⁸⁸.

⁵⁸⁷ Idem, págs. 18 y 19.

⁵⁸⁸ Idem, pág. 21.

En castellano las materias eran: Gramática, Matemáticas, Ciencias Físico-Naturales, Historia de Marruecos y Geografía Universal y Particular de Marruecos. Y se dividían en los siguientes grados: Párvulos, Iniciación y 1º, 2º y 3º. En estos centros tampoco se olvidaban las clases coránicas y de Árabe Literal. Igualmente, como particularidad, se seleccionaban una serie de alumnos para asistir a clases de Música y Dibujo.

Se insistía mucho en la excepcionalidad de este tipo de instituciones: horario flexible para los alumnos y mayor dedicación del profesorado. Por este motivo se comentaba: *"...además de necesitar una probada vocación es indispensable una preparación especial en el profesor,..."*⁵⁸⁹.

La experiencia del Grupo de Escuelas Taller de Larache continuó durante la inmediata posguerra y, cuando el Ministerio de Educación Nacional incorporó en Marruecos la formación profesional, proyectó nuevos centros para la enseñanza de los oficios comunes. Esta unión de la educación primaria elemental con un importante componente artístico y artesanal es fundamental para entender la evolución posterior de la enseñanza en la Zona del Protectorado.

Los talleres se consideraban insuficientes, a pesar de que constituían un elemento cardinal del nuevo sistema. Era preciso completar la formación con conocimientos teóricos que el estudiante debía adquirir en la Escuela profesional.

En 1937 se aprobó un plan de construcción de las Escuelas Profesionales Musulmanas de Larache, Targuist, Villa Nador, Beni

Emsar y Segangan⁵⁹⁰. Al año siguiente se completó su equipamiento y emprendieron su labor docente⁵⁹¹.

La Organización de la Escuela Marroquí Profesional de Larache se dictó en septiembre de 1938 y en ella se establecieron los talleres de Mecánica y electricidad, Carpintería, Imprenta, Encuadernación, Dibujo lineal e industrial⁵⁹². Para acceder a estos centros era preciso tener estudios primarios. Los alumnos cursaban un año de pre-aprendizaje y luego tres años de aprendizaje del oficio, combinando clases teóricas y prácticas. Se arbitraron normas para que pudieran llevar a cabo estas prácticas en locales fuera del establecimiento, y el certificado de enseñanza profesional daba derecho al disfrute de becas en caso de desear incorporarse a la Escuela de Artes Indígenas de Tetuán.

De la normativa anterior se deduce que la formación profesional capacitaba, por tanto, para posteriormente continuar los estudios en las secciones de artes industriales y oficios artísticos.

⁵⁸⁹ Idem, pág. 25.

⁵⁹⁰ El Dahir de construcción fue dado el 18 de noviembre de 1937 y el de creación de las escuelas fue de 4 de enero de 1938. Cit. en RODA JIMÉNEZ, Rafael de: op. cit., pág. 167.

⁵⁹¹ VALDERRAMA, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., pág. 435.

⁵⁹² Idem, pág. 432.

La Artesanía y las Enseñanzas Profesionales durante el franquismo en Marruecos

Las enseñanzas profesionales y la artesanía cobraron especial relevancia durante el periodo franquista. Las publicaciones oficiales sobre el tema constituyeron el mejor testigo acerca de intereses, iniciativas e ideología que subyacían tras el proyecto de relanzamiento de la artesanía en España y en el Protectorado Español en Marruecos.

En este sentido una publicación de la época definía:

*"La artesanía no es un modo arcaico y en desuso, porque en todos los tiempos es necesaria una producción de gran movilidad, donde se ensayan continuamente los nuevos progresos de la técnica y los nuevos inventos, a cuya movilidad y facilidad de adaptación solamente es útil esta clase de trabajo"*⁵⁹³.

Es decir, era considerada ágil, adaptable a las circunstancias y con espíritu innovador. La artesanía no se presentaba ya como arcaica ni fuera de lugar, sino que conseguía integrarse y tomar un nuevo cariz, que fue reconocido dentro de aquella nueva sociedad del franquismo.

La Delegación Nacional de Sindicatos publicó en 1944 *Artesanía: España y Marruecos*, una obra en la que Rafael de la Roda Jiménez confrontaba sus ideas con la experiencia llevada a

⁵⁹³ Obra Sindical "Artesanía": *Horizontes Artesanos*, Madrid, Delegación Nacional de Sindicatos de F.E.T. y de las J.O.N.S. 1944, pág. 9.

cabo en algunos países europeos. Aunque se detenía muy especialmente en los ensayos efectuados en el Protectorado francés: las citas a Alfred Bel, La Tour du Pin, Louis Massignon, Adrien Massonnaud, Prosper Ricard, Maurice Tranchant de Lunel o Valabrégue eran frecuentes.

En el caso español destacaba la puesta en marcha en Marruecos de experiencias relacionadas con la enseñanza profesional y de las artes y oficios y con la organización sindical de los artesanos.

Otro aspecto sorprendente del proyecto franquista para Marruecos fue la defensa del sistema corporativo en el que se insertaba la práctica artesanal local. Jordana Pozas pronunció una conferencia, bajo el título "El régimen corporativo como sistema de reforma social", que esclarecía las razones ideológicas del proyecto.

En este caso, defender las corporaciones gremiales en pleno siglo XX no respondía a la recepción tardía del medievalismo que impulsó el movimiento *Arts & Crafts*, sino a razones ideológicas: se consideraba que el artesanado constituía un grupo social de fuerte raíz conservadora frente al proletariado industrial, más progresista. La unión secular del gremio a valores fundamentales del nuevo estado como familia, religión y progreso, les llevó a creer que el fomento del corporativismo podía contribuir a frenar el avance del socialismo:

"...la doctrina corporativa tiene su fuente prístina en el catolicismo social, reacción vibrante, patrocinada y

*exaltada por los inmortales Pontífices, contra la anarquía individualista y el gregarismo marxista*⁵⁹⁴.

Por tanto, tras la reorganización de los oficios subyacía un proyecto de reforma de la sociedad: la intención de conformar un grupo social homogéneo, apoyado sobre la defensa de valores individuales, frente a los colectivos que surgían del capitalismo industrial. De este modo, el resurgir de una forma industrial conllevaba la consolidación de una clase social.

La Jefatura Nacional de Artesanía afirmaba que

*"... caracterizándose el trabajador de los oficios por su aspiración a llegar a ser jefe de su propia empresa, como normalmente ocurre, es, por naturaleza, un enemigo de la lucha de clases, y educado en unas condiciones de jerarquía y disciplina es poco manejable a los efectos revolucionarios que persigue el marxismo"*⁵⁹⁵;

ideas reveladoras de las razones ideológicas que sustentaban el proyecto de fomento del trabajo manual que impulsó el Régimen.

La reactivación española de la artesanía marroquí discurrió por una triple vertiente: reorganización de las corporaciones o gremios, formación de los artesanos y fomento comercial de sus productos.

Al igual que se estaba haciendo en el resto de España, el franquismo se planteó en el Protectorado reanudar los gremios

⁵⁹⁴ Idem, pág. 11.

⁵⁹⁵ Idem, pág. 7.

como un plan de reforma social⁵⁹⁶. En lugar de exponer la iniciativa como una continuación del proyecto emprendido en toda la nación, se prefirió tender otro vínculo simbólico entre el sistema corporativo de los oficios que persistía en Marruecos y el andaluz medieval. Desde la óptica española, interesaba recalcar la idea de que tanto gremios como artes industriales debían su existencia y pervivencia en Marruecos a la influencia de los maestros de Al-Andalus. Cuestión en la que se había insistido desde la creación del Protectorado, pues era el punto más importante de refuerzo de la unión entre ambas culturas.

Los artesanos y mercaderes de cada ciudad de Marruecos pertenecientes a una misma profesión constituían un gremio, al que estaban directamente incorporados maestros, obreros y aprendices. Aunque estas corporaciones carecían de personalidad jurídica expresamente reconocida por la legislación española del Protectorado, su existencia y estructura estaban consagradas por el respeto al canon o norma consuetudinaria.

Hasta el establecimiento de los Protectorados no había existido en Marruecos ninguna organización oficial que formase técnicamente para la práctica de los oficios. Por esta razón, la acción de los Protectorados -español y francés- en materia artesanal conllevó la instauración de un orden nuevo que podía chocar con ideas y hábitos ancestrales de la población local.

España valoraba dos realidades: de un lado, la pervivencia de las corporaciones que regulaban la práctica de los oficios tradicionales; de otro, el éxito de los sindicatos profesionales

⁵⁹⁶ Recordemos que durante la primera etapa del Protectorado se pretendía la desaparición de los gremios y la educación de los nuevos profesionales en las escuelas.

que habían acogido a los trabajadores -muchos de ellos españoles- que practicaban numerosas profesiones de reciente implantación, al calor de la presencia extranjera.

Para la toma de decisiones se carecía de información precisa, de ahí que se impusiera el estudio directo de la realidad social, la situación de los oficios, las necesidades de los artesanos y el estado de las corporaciones subsistentes. El Servicio de Estadística del Protectorado elaboró un censo completo de los "oficios indígenas", revelador con respecto al número de establecimientos, maestros, aprendices y trabajadores, así como de los gremios que permanecían en activo⁵⁹⁷.

España con el ánimo de no conturbar la vida de las viejas corporaciones, en lugar de decretar su supresión, optó por su mantenimiento, pero planteó englobar los gremios dentro de los sindicatos profesionales correspondientes. En este sentido, el franquismo experimentó en la Zona del Protectorado el mismo modelo de organización del trabajo artesanal que estaba implantando en España.

La secuencia cronológica no siempre muestra paralelos estrictos, aunque sí fueron experiencias análogas. Estos desajustes pueden achacarse a la propia dinámica del provincialismo cultural; no obstante, en ocasiones, las anticipaciones demuestran que España ensayó en Marruecos

⁵⁹⁷ Louis Massignon había llevado a cabo una iniciativa similar en el Marruecos francés. Los resultados de su estudio los publicó en 1925 bajo el título *Enquête sur les corporations musulmanes d'artisans et de commerçants au Maroc d'après les réponses à la circulaire résidentielle du 15 novembre 1923, envoyée sous le timbre de la direction des affaires indigènes et du service des renseignements*.

estrategias que luego, años más tarde, fructificarían en el suelo peninsular. Como muestra, el siguiente hecho: el primer censo de oficios artesanos para la Península se llevó a cabo en 1946, mientras que el Servicio de Estadística del Protectorado tenía prácticamente concluido el suyo en 1944⁵⁹⁸.

El fichero de artesanos de la Obra Sindical de Artesanía comenzó a prepararse en 1942. Su intención, como ya indicamos, era tomar datos de los Informes de Visitadoras de los artesanos que concurrían a exposiciones y de los que suministraban al Mercado de Artesanía, para después realizar un segundo fichero individual por orden alfabético. Tras elaborar estos censos se pretendía entregar una tarjeta de artesano a cada uno de ellos, dentro de las previsiones de 1942⁵⁹⁹.

Para evitar conflictos entre patronos y trabajadores, y sobre todo el desarrollo de una masa obrera al margen de las corporaciones, se planteó hacer obligatoria la agremiación a todos los productores que se dedicaran a las actividades que fuesen renovando su estructura productiva. El proceso de reforma de los oficios tradicionales fue progresivo, de modo que la jerarquía local pudiera acomodarse en las juntas municipales - creadas para supervisar la nueva estructura de los oficios- sin sentirse relegadas.

Algunos oficios afines, que contaban con corporaciones independientes, debieron ser agrupados en un solo gremio para facilitar la labor centralizadora del Protectorado. La demarcación

⁵⁹⁸ El director de dicho Servicio, Rafael del Toro, adelantó los datos aún inéditos a Rafael de la Roda.

⁵⁹⁹ S.A.: Artesanía. La *Obra Sindical de Artesanía*, nº 1, Delegación Nacional de Sindicatos de la F.E.T. y de las J.O.N.S., 1942.

estrictamente local que poseían las corporaciones tradicionales se reveló como un agente debilitador de la estructura artesanal marroquí cuando se implantó el régimen económico liberal. El libre comercio sólo favoreció a los países europeos que, incluso, llegaron a desplazar a las producciones locales en el abastecimiento de objetos útiles de uso cotidiano.

Los oficios artísticos fueron los primeros en recibir el estímulo organizativo del Protectorado. La respuesta entusiasta de las corporaciones, que vieron mejorar sensiblemente los procesos productivos y los resultados como consecuencia de la intervención foránea en la comercialización, dio seguridad a los gestores en la bondad del proyecto y creó entre los marroquíes un clima de confianza en las autoridades españolas.

Los intercambios comerciales y el consumo interno en la Zona se regularon desde el Comité Económico Central, creado el 1 de julio de 1937, que luego se transformaría en la Dirección General de Economía, Industria y Comercio el 20 de septiembre de 1940, para, por último, pasar a convertirse en Delegación de Economía, Industria y Comercio⁶⁰⁰. Para control previo de la producción en 1942 se creó la Inspección de Bellas Artes, que servía además de enlace entre artesanos, gremios y autoridades. En el Protectorado francés existía desde 1920 un Servicio de Artes Indígenas, y en España, en esta misma década, se organizó de igual modo un Servicio de Bellas Artes y Artesanía Indígenas, del que en 1928 Mariano Bertuchi fue nombrado inspector jefe⁶⁰¹.

⁶⁰⁰ Cit. en RODA JIMÉNEZ, Rafael de: op. cit., pág. 187.

⁶⁰¹ SANTOS MORENO, M^a Dolores: "Mariano Bertuchi Nieto, de Granada a Tetuán (6 de febrero de 1884-20 de junio de 1955)", en *Mariano Bertuchi, pintor de Marruecos*, Barcelona, AEI, 2000, pág. 62.

Con retraso respecto a la zona francesa, se inició en el Protectorado Español la promoción de mercados de artesanía para facilitar las ventas sin intermediarios y se impulsó la constitución de Cooperativas artesanas. Desde 1939 se instituyeron Concursos de Artesanía Hispano-Marroquí y Exposiciones permanentes y provisionales como acciones complementarias para reforzar el proyecto del Estado⁶⁰².

Para la restauración de las exportaciones de productos artesanales, España tuvo también en cuenta las iniciativas llevadas a cabo en el Protectorado francés, que el 8 de mayo de 1937 había creado *L'Office Cherifien de controle et d'exportation* para ejercer funciones de inspección sobre los productos artesanales destinados a la exportación. Previamente se había estudiado el mercado y estimulado la demanda mediante la confección de muestrarios que fueron expuestos en diversos países: Inglaterra, Bélgica, Holanda y Suiza. Sin embargo, España no consideró necesaria la fundación de un organismo específico para regular las exportaciones, aunque sí impulsó la participación marroquí en todas las ferias y exposiciones de artesanía que organizó en su territorio peninsular desde la Obra Sindical de Artesanía.

⁶⁰² En 1915 se celebró en Casablanca una exposición franco-marroquí y se crearon los museos de arte indígena de Fez y Rabat. En 1918 se originó el germen del futuro Servicio de Artes Indígenas. Vid. TOMÁS PÉREZ, Vicente: "Los problemas de la artesanía en Marruecos Español", en *África*, Madrid, 1942, págs. 19-25.

La Obra Sindical de Artesanía

Esta Obra nació en un principio como Servicio de Artesanado -12 de enero de 1940- y pasó a denominarse Obra Sindical de Artesanía⁶⁰³, encomendándosele la labor de procurar que la artesanía de España recuperara su esplendor y velar por el bienestar económico y social de los productores de estos trabajos. Es decir, se fundó con una intención revitalizadora, asistencial y económica.

Su misión fundamental era proteger, estimular, asesorar y defender económica, social y organizativamente las actividades artesanas, además de apoyar el resurgimiento de la artesanía, recobrando su antiguo esplendor⁶⁰⁴.

La Obra Sindical de Artesanía pretendía organizar una serie de actividades: ayuda y orientación para la constitución de gremios y organización gremial; vigilancia de las condiciones de trabajo y aplicación de los avances de la previsión social, y la fijación de un índice de oficios artesanos; realización de un censo artesanal en cada provincia; suministro de materias primas necesarias; puesta en funcionamiento de mercados de artesanía en las principales provincias españolas para vender sin intermediarios; establecimiento de exposiciones provinciales permanentes de artesanía para propaganda y suministro; formación profesional de los artesanos por medio de los talleres

⁶⁰³ Esta fundación fue una consecuencia de la Orden de 8 de enero de 1940 por la que el Ministerio de Trabajo traspasaba la organización de Exposiciones y Venta de productos artesanos y fondos destinados a tal objeto a la Delegación Nacional de Sindicatos. S.A.: Artesanía. *La Obra Sindical de Artesanía...*, op. cit., pág. 13.

⁶⁰⁴ Organización Sindical: *I Congreso Nacional Artesano: Composición, reglamento,*

protegidos por la Obra Sindical en la enseñanza primaria, creación de escuelas provinciales de artesanía en la enseñanza media, que se completaban con el proyecto de Escuela Mayor Nacional para la instrucción extraordinaria de ciertos artesanos; organización de exposiciones importantes en las Ferias de Muestras Nacionales y extranjeras y otros certámenes; concesión de préstamos reintegrables sin intereses; constitución de Cooperativas artesanas; impulso de las artesanías nuevas; desarrollo de las artesanías como labores complementarias en el campo, en la ciudad y en el hogar; concursos y becas; ayuda al artesano en la organización de su industria; relación de la artesanía nacional con la extranjera; publicación de propaganda, folletos y películas⁶⁰⁵.

En todo el territorio nacional se debían aplicar estas actividades de la Obra Sindical de Artesanía, incluido el Protectorado.

La formación del artesanado se hallaba entre los parámetros de la Obra Sindical de Artesanía y su labor fue muy significativa, pues de ella dependían muchas de las actividades a seguir.

El artesano se convirtió en *"herencia viva de un glorioso pasado gremial"*⁶⁰⁶ y por este motivo se pretendió proteger *"por ser proyección completa de la persona humana en su trabajo y suponer una forma de producción igualmente apartada de la*

ponencias, Imprenta Sindicatos, 1957, págs. 79-80.

⁶⁰⁵ Obra Sindical de Artesanía: *Horizontes...*, op. cit., págs. 20-22.

⁶⁰⁶ Definición del Fuero del Trabajo, cit. en Organización Sindical: *I Congreso...*, op. cit., pág. 61.

*concentración capitalista y del gregarismo marxista*⁶⁰⁷. Se procuró robustecer este sector económico.

Además se intentó una recuperación de modelos artesanales de las diferentes regiones, para ello era necesario potenciar la educación. Las escuelas de artes y oficios y las propias de cada especialidad se integraban dentro de este sistema y tenían como cabeza singular y centralizadora a la Escuela Mayor de Artesanía -antes Textil-, que aspiraba a dar cabida a todos los talleres formativos para completar estudios. En definitiva se quería fomentar el modelo educativo de la artesanía⁶⁰⁸.

En definitiva, la Obra Sindical de Artesanía continuó promocionando la enseñanza y por supuesto las escuelas taller, que estaban relacionadas con la enseñanza profesional.

La Obra Sindical de Artesanía estuvo dirigida a partir de 1952 por Jacinto Alcántara, que a su vez seguía siendo director de la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa.

Esta conjunción de poderes, nos hace ver la relación tan directa que existió en esos años entre industria artesanal y enseñanzas artísticas⁶⁰⁹.

⁶⁰⁷ Idem, pág. 61.

⁶⁰⁸ Idem, págs. 229-241.

⁶⁰⁹ Jacinto Alcántara había conseguido en su escuela en los años 30 una fábrica, que se encuentra en la misma línea de lo antedicho: fusión entre la enseñanza y la industria.

Las Escuelas Marroquíes de Orientación Profesional

Esta actividad, tan importante para el franquismo -al igual que la artesanía-, tuvo un año -1942- muy activo para la Delegación de Educación y Cultura y la Inspección de Enseñanza Profesional: en febrero, las escuelas profesionales pasaron a denominarse Escuelas Marroquíes de Orientación Profesional, otorgándoseles como misión principal el descubrir vocaciones y aptitudes para, más tarde, proporcionar la formación profesional necesaria.

En abril de ese mismo año entró en vigor el Reglamento de la Escuela Marroquí y de Orientación Profesional de Larache. Se especificaba en esta norma una edad mínima para el ingreso, diez años, y la obligatoriedad de que los alumnos supieran leer y escribir el árabe y el español. Del mismo modo tenían que efectuar un examen de ingreso. Durante el primer curso debían trabajar sucesivamente en todos los talleres, para después, durante el segundo año, especializarse en el de su preferencia. Las especialidades eran: Carpintería, Repujado del Cuero, Imprenta y encuadernación, y Mecánica y electricidad. Los tres primeros dedicados a actividades tradicionales en la Zona; el último, orientado a actividades modernas cuyo aprendizaje abriría al alumno las puertas de las fábricas.

A pesar de su importancia, las Escuelas-taller, después de seis años de funcionamiento, fueron suprimidas. Sorprende este hecho porque, aunque invirtiendo los términos, ese año en la

Península se encontraban en funcionamiento cinco Talleres-escuela y estaba previsto abrir otro⁶¹⁰.

Con la supresión de las escuelas-taller marroquíes se daba un paso firme para separar definitivamente la educación primaria de la profesional. Se imponía, por tanto, un cambio de estructura educativa. La reforma no tardó en llegar: por el dahir de fecha 4 de agosto de 1942 -21 de Rayab de 1361-, se reorganizaba la enseñanza profesional en la Zona, quedando claramente separadas la primaria y la profesional.

A los centros de primaria se les llamaría a partir de entonces "Escuelas Primarias Musulmanas" de niños y niñas. A pesar de todo se mantuvieron algunas materias relacionadas con la educación profesional: conceptos elementales agrícolas o trabajos manuales, para que despertaran en los alumnos afición y les orientara al finalizar sus estudios primarios para escoger las enseñanzas agrícolas o de oficios industriales y artísticos⁶¹¹.

En cuanto a la formación profesional, según este mismo dahir en su artículo 4, tendría dos ramos: el agrícola y el técnico. Según esta ley, la enseñanza agrícola se daría en los establecimientos que estuvieran a cargo del Servicio Agronómico y *"será objeto de disposición especial"*; mientras que la técnica

"se referirá al adiestramiento de los alumnos en el manejo de útiles y máquinas de la moderna industria proporcionando, además los conocimientos teóricos"

⁶¹⁰ Vid. S.A.: Artesanía. La *Obra Sindical de Artesanía...*, op. cit. Se trata de una contradicción de hecho, pero que se produjo entre estos dos territorios.

⁶¹¹ *Boletín Oficial de la Zona de Protectorado español en Marruecos* nº 24, Madrid, dahir 4 de agosto de 1942, pág. 786.

*elementales, los indispensables, para que el futuro obrero aumente su sensibilidad, gusto, afición y habilidad*⁶¹².

Asimismo se especificaba con claridad que esta enseñanza debía ir independiente de la educación artística.

El sistema de estudio mantendría su articulación en niveles, pero se establecieron centros específicos para su impartición. Estos grados fueron: uno de Pre-aprendizaje, y tres años en la especialidad escogida. El Pre-aprendizaje era para alumnos de 12 a 14 años de edad y tenía como objetivo preparar la formación profesional de los muchachos recién salidos de la Escuela Primaria, orientándolos hacia un oficio determinado. Comprendía dos cursos en los que se mezclaban asignaturas tradicionales y otras más específicas como dibujo, artes gráficas, forja, lima...; Orientación y Aprendizaje: su objetivo era la formación profesional en los grados de oficial y maestro industrial en los oficios industriales. La edad estaba establecida a partir de los 14 años y las especialidades que se impartían correspondían a los oficios industriales, oficios de la construcción y oficios artísticos; Maestría y Perfeccionamiento: dedicado a hacer progresar al alumno en los conocimientos del oficio que había elegido. La denominación de los centros sería respectivamente Escuelas de Preaprendizaje, Escuelas de Aprendizaje y Escuelas de Maestría Industrial.

Se implantaron pues verdaderas Escuelas Elementales de Trabajo⁶¹³. Creadas en Tetuán, Larache y Villa Nador, tenían

⁶¹² *Ibídem.*

⁶¹³ Estos centros tenían su referencia peninsular en las Escuelas de Orientación Profesional y Preaprendizaje que preveía el Estatuto de Enseñanza Profesional de 1928, y en las Escuelas del Trabajo republicanas. Luego la Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955 les

entre sus misiones contribuir a la preparación de los aspirantes al ingreso en los niveles superiores.

La Delegación de Obras Públicas encargó -el 22 de julio de 1942- construir un nuevo edificio para la Escuela de Trabajo de Tetuán, junto a la de Artes Indígenas. Se inauguró el día 20 de noviembre, a la vez que la Politécnica. Se pensaban crear también en Villa Nador y Larache otros establecimientos similares, destinados a alumnos cuyas edades estuvieran comprendidas entre los 14 y los 18 años. Los estudios se estructuraban en tres años: Orientación, Especialización y Perfeccionamiento e incluían oficios industriales, de la construcción y artísticos. En el año 1947, en un artículo publicado en *Mundo Ilustrado*, se comentaba que funcionaban las de Tetuán y Villa Nador,⁶¹⁴ y que estaba terminado el proyecto de Larache, pero que aún no se había puesto en marcha⁶¹⁵.

Hasta 1950 sólo se impartieron en las escuelas de trabajo clases nocturnas, por lo tanto, carecían de discípulos propios. Quienes a ella acudían lo hacían después de haber asistido a otra institución docente durante el día, o de haber trabajado en un taller como aprendiz u obrero.

Los estudios superiores serían impartidos en un centro creado para tal fin, evitando así los continuos desplazamientos a la Península para la obtención de los grados medio y superior.

daría nueva regulación. Cit. en RODA JIMÉNEZ, Rafael de: op. cit., pág. 168.

⁶¹⁴ En 1948 comenzó la construcción de un nuevo edificio en esta villa. Cfr. VALDERRAMA, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., pág. 435.

⁶¹⁵ Cfr. RUIZ-SALINAS MARTÍNEZ, Rafael: "La Enseñanza Profesional en Marruecos", en *Mundo Ilustrado* nº 90-93, Madrid, 1947, pág. 104.

El sistema de enseñanza profesional que definió el Protectorado fue elogiado por Mariano Bertuchi:

*"La enseñanza industrial, la escuela profesional, es un factor poderoso de seguridad social, que crea y afirma el artesano, es decir, un tipo de hombre independiente, que no es una carga para el Estado, sino el creador de una riqueza que atrae el dinero del viajero a la par que un buen ciudadano, tranquilo y trabajador, con la independencia del artista y la soltura del pequeño taller, en el cual, así como en la pequeña huerta, residen la paz social y la independencia económica"*⁶¹⁶.

La Escuela Politécnica

La educación técnica, ya prevista por la Junta de Enseñanza en 1913, fue avanzando paulatinamente hasta acabar reagrupando los estudios en la Escuela Politécnica de Tetuán, creada el 27 de julio de 1942.

*"Los marroquíes, a nuestro entender, son muy inteligentes, pero con gran indolencia en los estudios, tal vez por el clima, pero son todos habilísimos en sus oficios. Por esta razón se creó una Escuela Politécnica en la que se ingresaba tras los cuatro cursos de Bachillerato..."*⁶¹⁷.

⁶¹⁶ RODA JIMÉNEZ, Rafael de: op. cit., pág. 169.

⁶¹⁷ PÉREZ LOZANO, Luis: *La Impronta Hispánica en la Educación y Cultura de Marruecos durante medio siglo de Protectorado*, Madrid, CSIC-Instituto de Estudios Africanos, 1962, pág. 15.

Los primeros centros que se pusieron en marcha, en los años 20, fueron las Granjas-Escuelas Experimentales; en septiembre de 1938 se fundó en Tetuán la Escuela de Auxiliares Marroquíes de Medicina, que dependía de la Inspección de Sanidad y que a efectos educativos estaba vinculada al Hospital Civil -previamente, en 1928, se había organizado esta especialidad en Cádiz, en la Facultad de Medicina-.

Al crearse la Escuela Politécnica el 27 de julio de 1942⁶¹⁸, la Escuela de Auxiliares de Medicina también quedó incorporada a ella⁶¹⁹. En noviembre de 1946 se creó la carrera de Aparejadores y en octubre de 1953 el Cuerpo Marroquí de Auxiliares de Veterinarios, cuya formación quedó a cargo de la Escuela Politécnica. Los estudios se reorganizaron el 21 de septiembre de 1955⁶²⁰.

Las acciones estudiadas responden a una planificación administrativa de la enseñanza, que se articuló en su doble relación con el Ministerio español y con los diversos órganos e

⁶¹⁸ Cfr. CÓRDOBA SAMANIEGO, Fernando: "La Escuela Politécnica", en *Mundo Ilustrado* nº 90-93, Madrid, 1947, pág. 98. Se inauguró el 29 de noviembre del mismo año, pero hasta el curso de 1944-45 no se comenzaron a impartir las clases en dicho edificio.

⁶¹⁹ Cfr. VALDERRAMA, Fernando: *Historia de la acción cultural...*, op. cit., pág. 481. Se estructuró en cuatro secciones: Magisterio Marroquí y las de Conocimientos Agrícolas, Sanitarios y Comerciales administrativos.

⁶²⁰ Dahir de 21 de septiembre de 1955 en *Boletín Oficial de la Zona de Protectorado español en Marruecos* nº 38, Madrid, págs. 1314-1315. Se crearon nuevas carreras como: Peritos Comerciales-Administrativos, Técnicos de Administración y Empresa, Auxiliares Facultativos de Obras Públicas, Aparejadores, Topógrafos, Delineantes, Peritos Agrícolas, Auxiliares Técnicos Forestales, Auxiliares de Veterinaria, Practicantes, Comadronas, Enfermeras Instructoras-Visitadoras.

instituciones dependientes a través de la Delegación de Educación y Cultura. Además se aprecia que tanto las iniciativas educativas como las de regulación de la práctica profesional se anticiparon en el Protectorado. De hecho, Marruecos durante el Protectorado español sirvió de laboratorio para España en materia laboral y educacional.

Respecto al modelo de desarrollo que se impulsó para Marruecos, basado en una fuerte acción pedagógica, en la estimulación de las prácticas artesanales, en la conservación del patrimonio y el despliegue de una infraestructura de comunicaciones eficaz para su explotación turística, se ha visto escasamente transformado.

Aquellas instalaciones -vetustas y desatendidas- siguen utilizándose hoy en día. La lengua comienza a diluirse y las nuevas generaciones ya no hablan español. Ha cambiado el acento, pero el entorno permanece como se mostraba en las fotografías de la década de los cuarenta. Los niños siguen siendo adiestrados por los maestros artesanos locales en los modelos tradicionales; quizás algo modificados, ya que la aproximación de lo marroquí a lo granadino impulsada por Mariano Bertuchi caló muy hondo, de modo que, a la larga, efectivamente en la artesanía de Marruecos se sienten los ecos de Al-Andalus y viceversa. Al fin y al cabo, el proyecto ideológico, artístico y cultural se afianzaba sobre el reconocimiento de la existencia de una tradición común. Como expresaba Emilio Dugi en 1931:

"En todos los pueblos musulmanes, aun aquellos a quienes la fatalidad apartó más del camino de la civilización, se conserva latente la tradición artística. Los nietos de los

*maravillosos artífices de Córdoba y de Damasco, aletargados en los patios de las casas moras, o bajo las jaimas rifeñas, sienten la influencia de lo bello, y todavía en la intimidad del hogar, como en la vida social, representan un valor de captación las armas damasquinadas, los vasos artísticos, las joyas, finamente cinceladas o esmaltadas; los tapices, los tejidos de vivos colores, los objetos de cerámica, los azulejos y los mosaicos de tan característico dibujo y coloración que ante ellos hubo de rendirse la industria europea*⁶²¹.

Cada una de estas declaraciones de personalidades relacionadas con el Protectorado nos reafirman en la idea de que, la intención del mismo, era restaurar un arte y unas vinculaciones que se habían mantenido en el pasado entre el mundo árabe y el español.

Ciertamente es interesante estudiar la labor emprendida en el Protectorado, pues además de realzar la economía de un país, de conocer y recuperar tradiciones perdidas y olvidadas y de instaurar un sistema educativo peculiar, hay que valorar la importancia que tuvo tanto la artesanía como la formación artística y profesional en Marruecos, pues España instauró en los primeros años un sistema pedagógico renovador, en el que se potenció el taller -frente a la inexistencia de enseñanzas teóricas-, se impulsó la labor artesanal y se recuperaron costumbres, además de elevar el nivel económico e industrial del

⁶²¹ DUGI, Emilio: "Para la obra del Protectorado. Las industrias artísticas y domésticas", en *Revista Hispano-Africana* nº 3, Madrid, marzo-abril de 1931, pág. 1.

país, y abrir paso a los maestros nacidos en Marruecos para ser instructores en estos centros⁶²².

Esta formación se mantuvo durante todo el Protectorado en la Escuela de Artes Indígenas y dio mayor fuerza al artesano autóctono que a cualquier otro, además de conservar unas formas que en el resto del país eran prácticamente inapreciables, pues pocas instituciones docentes habían podido continuar después de la guerra civil con el mismo sistema educativo regenerador que había funcionado antes y durante la república. Otro caso similar se dio en la Escuela de Cerámica de la Moncloa en Madrid, precisamente porque su segundo director tuvo grandes influencias políticas, pues fue en los años cincuenta el jefe de la Obra Sindical de Artesanía⁶²³. No sucedió así con la Escuela Luján Pérez que vivió la dictadura en una especie de libertad vigilada e incluso estuvo durante años cerrada, al no darse las circunstancias comentadas en los otros dos casos.

España practicó en su Protectorado un sistema de enseñanza muy representativo, que se llevó a cabo en la idea de las Escuelas Primarias Musulmanas, pero que también ofrecía posibilidades al alumno de ir instruyéndose en labores artesanales mientras recibía las mínimas pautas pedagógicas de la educación primaria.

En cuanto a la enseñanza de la Escuela de Bellas Artes fue mucho más tradicional y fundamentalmente considerada como el acceso a las Superiores de Bellas Artes peninsulares.

⁶²² Se formó a profesionales para su posterior evolución lógica sin dependencias del exterior.

⁶²³ Vid. Supra. Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa.

Asimismo fueron importantes las Escuelas de Trabajo y las Profesionales, sobre todo estas últimas, porque aunque el sistema que se elaboró fue el establecido en España, era la primera vez que se impartía dibujo lineal a los alumnos marroquíes, pues no había tenido cabida oficial en las escuelas de artes y oficios del Protectorado⁶²⁴. Es decir, que la aplicación de la enseñanza fue más paritaria con respecto a España en estos centros. Ésta dejó organizado el sistema educativo, pero sin duda la institución que caló más hondo y permaneció, hundiendo sus raíces en las más profundas tierras del Magreb, fue la Escuela de Artes Marroquíes de Tetuán.

En la actualidad, no cabe duda que las artes decorativas marroquíes afloran un nexo mucho más intenso del que a priori podría deducirse de las relaciones bilaterales que sostienen España y Marruecos.

La recuperación de los modelos se llevó a cabo y la industria artística permaneció, aunque con algunos cambios con respecto a la tradición marroquí más reciente. Son aspectos que continúan conservándose y que persisten en la memoria colectiva y cultural.

⁶²⁴ El dibujo si se había impartido en esta escuela, pero sólo de manera extraoficial, para obreros, que no estaban matriculados en la escuela.

La vanguardia y la enseñanza artística en las Islas Canarias: la Escuela Luján Pérez

En las Islas Canarias, al igual que en la Península y Marruecos se registran iniciativas para la modernización en el terreno educativo y en la pedagogía artística.

En Canarias existían grandes carencias en centros educativos: el primer Instituto Oficial de Segunda Enseñanza no se fundó hasta 1846 -Instituto de Canarias⁶²⁵- en Tenerife y hasta 1868 no se crearon los Institutos de Segunda Enseñanza de Las Palmas y Santa Cruz de La Palma. Respecto a la enseñanza superior, la Universidad se había organizado previamente, en 1817, aunque sólo sobrevivió hasta 1845. En cuanto a los Seminarios conciliares, el de Las Palmas se creó en 1777 y el de Tenerife en 1819.

En las Islas el krausismo también jugó un importante papel en los asuntos pedagógicos: del mismo modo que en la Península, fueron sancionados profesores krausistas -referencia exacta de que este pensamiento había penetrado en el sector intelectual de Canarias- y se intentó avanzar en el terreno de la renovación educativa así como en los estudios arqueológicos y antropológicos⁶²⁶, aunque en estas poblaciones al natural interés por la tradición, se añadía la fascinación por el origen y la

⁶²⁵ Con anterioridad a este centro sólo existían tres cátedras de gramática: Las Palmas, La Laguna y Santa Cruz de La Palma. Cit. en SÁNCHEZ-GEY VENEGAS, J.: "El krausismo en Canarias", en *VIII Coloquio de Historia Canario-Americana (1988)*. T.I, Madrid, Cabildo Insular de Gran Canaria-La Caja de Canarias, 1991, pág. 716.

⁶²⁶ Se trata de un punto en común con los estados que estamos analizando, pues en todos ellos

cultura de los pobladores prehispánicos. En 1879 se fundó el Museo Canario en Las Palmas⁶²⁷, anterior al museo sevillano (1887), que surgió en el marco de desarrollo de las ciencias antropológicas y prehistóricas⁶²⁸.

Asimismo la corriente institucionista marcó caminos - aunque no se puede hablar de una fuerte influencia- en el archipiélago, pues existieron dos discípulos directos del fundador del krausismo español y de Federico de Castro que fueron Valeriano Fernández Ferraz y Teófilo Martínez de Castro⁶²⁹. Además, el ascendiente de la ILE se mostró a través de los centros de segunda enseñanza y su profesorado: el Instituto de Canarias en La Laguna, con Agustín Arredondo; el Colegio San Agustín de Las Palmas, con Pablo Padilla; el Colegio Santa Catalina de La Palma, con Méndez Cabezola y Fernández Ferraz y el Instituto de Las Palmas, con Anselmo Arenas, Saturnino Milego y Salvador Calderón⁶³⁰.

Después de observar las dificultades educativas en el Archipiélago y sus comienzos tardíos⁶³¹ puede comprenderse la pugna que venían desarrollando, ya desde antiguo, estas dos

primaban este tipo de investigaciones.

⁶²⁷ La intención fue crear un Museo donde se coleccionaran y expusieran al público objetos de ciencias naturales, arqueológicos y de artes y también una Biblioteca en la que se reunieran las obras de literatura antigua y moderna; aunque prestando atención preferente a todo aquello que se relacionara con la Isla de Gran Canaria. La figura central de este museo fue el médico Gregorio Chil y Naranjo, formado en el extranjero, con afición a los estudios históricos y antropológicos. Se encontraba en la línea europea y peninsular de conocimiento del acervo popular.

⁶²⁸ Vid. SÁNCHEZ-GEY VENEGAS, J.: op. cit., págs. 707-711.

⁶²⁹ Ambos pensadores marcharon pronto a Hispanoamérica, donde también dejaron su impronta.

⁶³⁰ Algunos de estos centros son anteriores a la creación de la ILE, sin embargo, su influencia posterior fue apreciable. Vid. DELGADO CRIADO, Buenaventura (coord.): op. cit., págs. 489-493.

⁶³¹ Los avances pedagógicos se produjeron siempre en periodos liberales.

provincias canarias por conseguir una escuela de artes y oficios o de bellas artes, pues ambas eran necesarias en su geografía.

Desde el ochocientos, por ejemplo, se pusieron en marcha en la Isla de Tenerife -gracias al Consulado del Mar de Canarias, la Junta de Comercio, la Sociedad de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, la Diputación Provincial de Canarias y el Ayuntamiento de la ciudad de Santa Cruz, así como el Gobierno de la nación- una serie de centros artísticos que funcionaron breves temporadas; sin embargo, la Isla de Gran Canaria no corrió la misma suerte, pues el apoyo no fue oficial. No obstante, sí hubo escuelas y academias privadas, que tampoco sobrevivieron demasiado tiempo⁶³². Con estos datos, puede advertirse claramente que existió un notable interés en ambas provincias por conseguir centros artísticos donde educar a los más jóvenes en los oficios.

La fuente originaria de la que surgieron estas ideas fue, lógicamente, el movimiento *Arts & Crafts*, los proyectos de John Ruskin y William Morris y evidentemente toda la nueva pedagogía, cuyo máximo exponente fue Federico Froebel, que había promovido la incorporación al mundo docente, tanto en la primaria como en el resto de los ciclos educativos, de los trabajos manuales⁶³³, el dibujo, la enseñanza al aire libre, etc.

En el Archipiélago, por lo tanto, se pretendía la pronta creación de un centro para la enseñanza del obrero y que éste

⁶³² Vid. CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez y la Pedagogía de las Artes*. Córdoba, Cajasur-Departamento de Ciencias Humanas Experimentales y del Territorio de la Universidad de Córdoba, 1988, págs. 11-15.

⁶³³ Tampoco puede obviarse la labor efectuada por Cygnäus y Salomon, entre otros, para introducir los trabajos manuales y el dibujo en la educación.

fuera un establecimiento oficial, sin embargo hubo un retraso considerable en su instalación, pues hasta 1901 no se organizó en Las Palmas una Escuela Superior de Artes e Industrias y las peticiones continuaron hasta la publicación de dicho real decreto⁶³⁴.

El problema fundamental venía dado al carecer Gran Canaria de una escuela elemental. Para cursar estudios en la establecida en Las Palmas había que superar primero los impartidos en la elemental que había sido situada en Tenerife⁶³⁵. Por otro lado, unido al problema de Las Palmas, nos encontramos que Tenerife demandaba un centro superior, ya que existía una escuela elemental en Santa Cruz y, de esta manera, los alumnos podían finalizar los estudios sin trasladarse a otra isla.

El asunto era complicado de resolver, pues se reflejaban las necesidades de ambas provincias y la inquietud por conseguir establecimientos docentes que en esta primera década de 1900 se estaba acrecentando. Esta controversia permaneció durante los primeros lustros de la centuria del novecientos, sin embargo no se resolvió completamente y prosiguió el intento de instalación de una Escuelas de Artes y Oficios, pues respondía "a

⁶³⁴ S.A.: "De interés local. La Escuela Libre de Artes, Oficios, Industrias y Profesiones", en *Las Efemérides*, Las Palmas de Gran Canaria, 27 de julio de 1901 (Vid. Anexo I. Documento 38). S.A.: "Un triunfo", en *Diario de Las Palmas*, Las Palmas de Gran Canaria, 4 de septiembre de 1901 (Vid. Anexo I. Documento 39). S.A.: "Juicios sobre la Escuela Industrial Superior", en *El Telégrafo*, Las Palmas de Gran Canaria, 6 de septiembre de 1901. (Vid. Anexo I. Documento 40).

⁶³⁵ PINTADO PICO, F.: "Origen de la Escuela Superior de Industrias de las Palmas", en *VIII Coloquio de Historia Canario-Americana (1988)*. T.I, Madrid, Cabildo Insular de Gran Canaria-La Caja de Canarias, 1991, pág. 700. Los alumnos tenían que marchar excesivamente jóvenes a Santa Cruz de Tenerife para comenzar sus estudios y luego volver a Gran Canaria para finalizarlos.

*una exigencia social, al deseo de ofrecer formación al obrero y no al intelectual*⁶³⁶.

Estos requerimientos tuvieron respuesta, pues entre 1901 y 1915 se consiguió fundar un pequeño número de centros oficiales en el Archipiélago -R.D. de 4 de abril de 1913⁶³⁷-. Sin embargo, su funcionamiento no agradó y hubo innumerables críticas, especialmente a partir de 1917, en Gran Canaria. Se pretendía un acercamiento de estas escuelas al propio desarrollo de la ciudad, es decir, que sus enseñanzas sirvieran para la evolución económica y cultural de estas poblaciones⁶³⁸.

*"Como alternativa se planteó crear una escuela que se desarrollara autónomamente, libre de las oscilaciones reglamentarias que sufrían las academias oficiales, aunque el precio de esta independencia fuera renunciar al soporte económico oficial. El centro que se fundó animado por esta filosofía fue la Escuela Luján Pérez"*⁶³⁹.

⁶³⁶ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., pág. 33.

⁶³⁷ Con este decreto se aprobó la creación de Escuelas de Artes y Oficios en Santa Cruz de La Palma, Arrecife de Lanzarote y San Sebastián de La Gomera. (*Gaceta de Madrid*, 5 de abril de 1913). Previamente en 1910 se había conseguido la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Las Palmas y la de Santa Cruz de Tenerife. Vid. CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., págs. 33-50.

⁶³⁸ Se trataba de una reivindicación natural en estos años. Se anhelaba conseguir el desarrollo de las artesanías y la industria por medio de la educación. Era una aspiración ya observada en países como Uruguay, Argentina, o en la propia Península, etc.

La Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez

"En la aulaga ha expresado sus entrañas volcánicas, el poso de su corazón de fuego, esta isla entrañable. No es, no, el verdor ficticio de los platanares que allá, en la Orotava de Tenerife, encantan a los boquiabiertos turistas que se enamoran de hojarasca y de perifollos. Ése es paisaje de turistas, no de peregrinos del ideal ultraterreste, no de romeros de la inmortalidad". (UNAMUNO, Miguel de: "La aulaga mayorera", abril de 1924).

Esta escuela ha sido estudiada en diferentes ocasiones⁶⁴⁰. Desde la historiografía se han realizado investigaciones de diversa índole⁶⁴¹. La primera fue la efectuada por Juan Rodríguez Doreste, secretario del centro, que comenzó esta línea de análisis en los años 60; asimismo se han formado algunas valoraciones críticas, como las de Fernando Castro Borrego o Lázaro Santana, que no penetraron en el porqué de esta fundación. Con posterioridad se ha elaborado uno de los estudios más profundos sobre su pedagogía en una investigación llevada a cabo por Federico Castro Morales. Por último, se han incorporado otras aportaciones como la de Pilar Carreño y las expuestas por diferentes investigadores en catálogos como *Felo Monzón y la Escuela Luján Pérez*, o el efectuado para conmemorar su fundación y titulado *Escuela Luján Pérez. 75 aniversario*, en la que se desaprovechó la oportunidad de efectuar un profundo estudio sobre este centro. En definitiva, no penetraron en temas como la interconexión con otros centros

⁶³⁹ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., pág. 50.

⁶⁴⁰ Además durante sus inicios tuvo gran repercusión en los medios periodísticos. Vid. Bibliografía.

⁶⁴¹ Sobre los autores reseñados vid. Bibliografía.

europeos e hispanoamericanos y la importancia que tuvo la Escuela durante sus primeros años, cuestiones que creemos de vital transcendencia para comprender esta escuela en su contexto histórico.

La Escuela fue fundada en 1918, pero ya desde antes de su nacimiento hubo una gran expectación por parte de los medios periodísticos sobre las posibilidades de un centro de estas características en el Archipiélago y sobre la fundación del mismo⁶⁴².

El germen se halla en un artículo publicado por Domingo Doreste Rodríguez bajo el seudónimo "Fray Lesco" en el diario *La Crónica* y que se tituló "Los decoradores del mañana"⁶⁴³. En este artículo analizaba la situación social, cultural y económica de Gran Canaria, que era muy deficiente:

"Carecemos de escuelas, es decir, de los laboratorios primarios de toda educación. No hemos de maravillarnos, por lo tanto, de que carezcamos de otros centros educativos que son tan necesarios como la escuela. Me refiero a los centros de educación artística, de carácter popular, que son complemento de la escuela y que no faltan en ninguna ciudad medianamente culta. En este

⁶⁴² S.A.: "Bellas Artes", en *Las Canarias*, Madrid, 30 de octubre de 1901. S.A.: "Los obreros de la Academia Madrazo", en *La Prensa*, Las Palmas de Gran Canaria, 2 de mayo de 1905, pág. 1. S.A.: "Creación de talleres en las Escuelas de Artes y Oficios", en *La Opinión*, Santa Cruz de Tenerife, 26 de agosto de 1913, pág. 1. S.A.: "La Academia Luján Pérez", en *Las Canarias*, Madrid, 2 de octubre de 1917. S.A.: "La Escuela de Luján Pérez", en *La Provincia*, 14 de enero de 1918, pág. 1. (Vid. Bibliografía).

⁶⁴³ 5 de junio de 1917. Juan Carlo fue otro de los fundadores, pues se dice que él mencionó la idea a Fray Lesco -así lo comentaba Fray Lesco en una carta a Luis Doreste Silva- y él la publicó. Cfr. CARREÑO, Pilar: "La Escuela Luján Pérez en su época dorada", en *Canarias: las vanguardias históricas*, Tenerife, C.A.A.M.-Gobierno de Canarias-Viceconsejería de Cultura y Deportes, 1992, pág. 40.

páramo espiritual en que vivimos se echa de menos un principio, una tentativa siquiera de educación estética, que atenúe la clásica plebeyez de las gentes, bajas y altas. (...).

(...) estos modestos artífices, con mejores principios, lograrían también crear en su arte. Con una escuela, mejor dicho, con un taller de dibujo y modelado, lograrían progresos sorprendentes. La creación de esa escuela, lejos de ser insuperable, me parece cosa fácil y barata. Afortunadamente contamos con pintores y dibujantes excelentes, que han demostrado una heroica vocación por su arte. Ellos son los destinados a dirigir ese centro, y creo que lo aceptarían con gusto..."

Señalaba, además, la necesidad de una educación integral⁶⁴⁴ en la que el arte debía poseer un gran protagonismo:

"...Domingo Doreste reclamó una escuela en la que se recuperara el acervo popular, la artesanía de la isla que a la vez proporcionara un soporte estético a la práctica artesanal a través de una formación adquirida junto a pintores y dibujantes de las islas conocedores de las tradiciones de Gran Canaria"⁶⁴⁵.

Sobre el origen nos indicaba el periódico *Las Canarias*:

⁶⁴⁴ Reivindicación similar a la realizada por centros como la Institución Libre de Enseñanza y otros similares en España y que se repetía en otros lugares: Uruguay, Argentina, México, etc.

⁶⁴⁵ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., pág. 53. Evidentemente recuerda a las teorías que estamos investigando. Éstas sucedieron a lo largo de la primera mitad del siglo XX y que fueron tan fundamentales para el desarrollo completo de la educación artística. Volvemos a las ideas de recuperación de las tradiciones y de la

"Varias personas, amantes del arte y decididos cooperadores en toda iniciativa de cultura popular, que han acogido la hermosa idea de Fray Lesco con un amor que les enaltece, han hecho importantes donativos á este fin (...) Tan pronto como sea hallado el local, que se solicita activamente, se empezará la instalación del nuevo centro, que llevará el nombre de Luján Pérez, glorificando la memoria del gran escultor canario, á la vez que se difunda el arte á que éste consagró su vida"⁶⁴⁶.

Desde el principio se pretendía acercar y recuperar el acervo popular y el aprendizaje del oficio, transcendentales para el pensamiento de la época. Aspiraba a que la escuela no se anquilosara como las academias. Su director esperaba que fuera formativa y motor de iniciativas, no solamente instructiva.

El signo de la escuela estaba definido por tres vertientes principales: autofinanciación, gestión libre y orientación decorativista, unido a un planteamiento antiacademicista⁶⁴⁷. Las asignaturas proporcionaban a los discípulos los rudimentos indispensables para la aplicación decorativa del arte e incluso para el ejercicio de las bellas artes. Éstas eran: Nociones de Aritmética, Geometría y Dibujo; Dibujo Artístico; Modelado. Se le concedía mayor importancia a las tertulias diarias y a las conferencias, como vehículos propiciatorios para una auténtica formación integral.

enseñanza del oficio y a la vez a la formación completa en todas las artes.

⁶⁴⁶ S.A.: "La Academia Luján Pérez", en *Las Canarias*, Madrid, 2 de octubre de 1917.

⁶⁴⁷ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., págs. 60-65.

Este plan de estudios era muy similar al que ofrecían las escuelas elementales de artes e industrias tras el R.D. de 4 de enero de 1900⁶⁴⁸: Sección Técnica: Aritmética, Geometría y Dibujo geométrico; Sección Artística: Dibujo artístico, Modelado y Vaciado. Se desconoce si esta relación era fortuita o no, pero resulta evidente la similitud. Como sabemos, en la fecha en que esta escuela comenzó su labor, este decreto ya no estaba en vigor, aunque permanecían algunas de estas disciplinas dentro del régimen escolar, a pesar de ello, Domingo Doreste consideró necesario recuperar algunas de estas disciplinas y por tanto alejarse de los planes oficiales coetáneos.

Incluso la formación humanística apoyada en la lectura y las conferencias; las charlas, con intercambio fluido de ideas entre alumno y profesores, que constituían la base didáctica de este centro, ya estaban reguladas en el R.D. de 4 de enero de 1900, aunque no se llegaron a practicar con asiduidad en los centros oficiales:

*"Cada Escuela tendrá un director (...). Podrá serlo uno de los profesores numerarios de la misma Escuela ú otra persona caracterizada extraña á ella. (...). El director de cada Escuela podrá autorizar á las personas de reconocida competencia que lo deseen para dar conferencias ó enseñanzas extraordinarias que no sean retribuídas con fondos públicos"*⁶⁴⁹.

⁶⁴⁸ Desde finales del siglo XIX la influencia de la Institución Libre de Enseñanza y de sus pedagogos se apreció en la enseñanza oficial a través de la legislación, en muchos casos detrás de estas leyes estuvieron el propio Francisco Giner de los Ríos o Manuel Bartolomé Cossío.

⁶⁴⁹ R.D. 4 de enero de 1900. Artículos 23 y 21. Vid. MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo y Álvaro: *Apéndices al Diccionario de la Administración española. Boletín jurídico-administrativo. Apéndice de 1900*, Madrid, 1900, pág. 8.

Fray Lesco era licenciado en Derecho y un intelectual de reconocida solvencia, pero ajeno al profesorado de Artes y Oficios o Bellas Artes⁶⁵⁰; sin embargo, era el individuo idóneo para organizar aquellas charlas y conferencias, a través de las cuales se podía ofrecer una excelente educación humanística a quienes ingresaban en el centro, y proporcionar una valiosa información sobre la modernidad en Europa y América, insólita hasta entonces en las escuelas y academias insulares.

Sobre la formación que pretendía, Domingo Doreste comentaba: *"... una enseñanza paralela, pero superior a la del taller, una aptitud ideal de que el obrero granjee la perfección de su oficio. Escuela de aptitud, no de suficiencia oficial"*⁶⁵¹.

La educación que interesaba en esta institución era diferente -a pesar de ciertos paralelismos- de la oficial. Gozaba de aspectos en común con aquellos centros que surgieron en el resto de Europa y en la Península a la luz de la nueva pedagogía y de las experiencias de las Exposiciones Universales, en las que la importancia del oficio era cada vez más relevante.

El profesorado de este establecimiento docente debía ser un "limitador" -en palabras de Rodríguez Doreste-, no un guía,

⁶⁵⁰ Ejerció de director desde 1918 hasta su muerte en 1940, pero no impartió ninguna materia en la escuela.

⁶⁵¹ Fray LESCO (Domingo Doreste): "Escuela de aptitud", en *La Crónica*, Las Palmas de Gran Canaria, 22 de diciembre de 1917, pág. 1. Se iguala a las pretensiones que tenía Francisco Alcántara al fundar su escuela: alumnos aptos para su profesión, pero sin necesidad de títulos. La cualificación y aptitud fueron los ideales de gran número de instituciones docentes durante este periodo.

además de demostrar respeto a la libertad de acción del aprendizaje del artista⁶⁵².

La Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez surgió, por lo tanto, en 1918, justamente cuando el cosmopolitismo se estaba abriendo paso en estas tierras⁶⁵³ frente al provincianismo del que se quejaban Domingo Doreste y Miguel de Unamuno en 1910⁶⁵⁴. Fray Lesco deseaba un centro formativo, motor de iniciativas, más allá de la pura instrucción, pretendía que la escuela trascendiera a la vida⁶⁵⁵. Además, existía un vivo interés por que esta escuela fuera libre en diversos sentidos, sobre todo en cuanto a su independencia económica y oficial. Para Fray Lesco - Domingo Doreste- era primordial, pues consideraba que la supeditación a otros órdenes superiores podría matar su espíritu de espontaneidad renovadora. Por este motivo no quiso que se asemejara a una academia tradicional y, desde luego, sus pretensiones pedagógicas se alejaban de ella, pues detrás de este sistema había otras cuestiones que la hicieron diferente, aunque las asignaturas siguieran el esquema tradicional: entre

⁶⁵² RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: "La Escuela de Artes Decorativas de Luján Pérez. (Algunas notas para su historia)", en *Revista del Museo Canario* nº 75-76 (1960), Madrid, 1962, págs. 139-182.

⁶⁵³ Cfr. CASTRO MORALES, Federico: *La imagen de Canarias en la Vanguardia Regional. Historia de las ideas artísticas. 1898-1930*, La Laguna, Ayuntamiento de la Laguna-Centro de la Cultura Popular Canaria, 1992, pág. 33.

⁶⁵⁴ Vid. *Infra*.

⁶⁵⁵ Fray LESCO (Domingo Doreste): "Para "X" en Diario de Las Palmas", en *Diario de Las Palmas*, Las Palmas de Gran Canaria, 12 de julio de 1917, pág. 1. (Vid. Anexo I. Documento 43). La importancia que tomaba la vida en la didáctica era cada vez mayor y mantuvo su fuerza a partir de la Institución Libre de Enseñanza y de la nueva pedagogía. En este centro se advirtieron algunas de estas tendencias docentes.

ellas, su implicación en la vida y su contribución al desarrollo del arte contemporáneo en Canarias y a otra forma de apreciar el paisaje natural de las islas⁶⁵⁶, al igual que su interés por la artesanía tradicional autóctona.

Fray Lesco rechazaba la oficialización preceptiva para que pudiera participar profesorado gratuito procedente de otros establecimientos:

"La Escuela, tal como se la ha concebido, no puede aceptar ni la protección oficial, ni el ingerto (sic) de ningún instituto ya creado, por grande que sea su prestigio. Ha de ser fruto de un acto de espontaneidad (sic), y ha de vivir renovando todos los días su espontaneidad (sic) originaria. Ha de forjarla la iniciativa privada y ha de mediar gracias a una compenetración íntima entre profesores y alumnos. (...) A ello obedece, entre otros acuerdos, el de establecer una cuota por alumno"⁶⁵⁷.

Para Domingo Doreste la oficialidad de un centro le hacía perder independencia para elaborar su propio sistema. Y para ser libres, la educación no podía ser gratuita:

"El retribuir la enseñanza engendra una doble relación escolar que contribuye a mantener la compenetración de que antes he hablado y que debe ser el carácter de la Escuela. En el alumno, el interés de aprovecharse; en el del profesor la consideración al alumno y el interés de acreditarse. Muerto este doble interés la Escuela pierde

⁶⁵⁶ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., págs. 108-127.

⁶⁵⁷ Fray LESCO (Domingo Doreste): "Para "X" en Diario de Las Palmas", op. cit., pág. 1.

*toda su espontaneidad (sic) y está en peligro de degenerar en un centro meramente instructivo*⁶⁵⁸.

Aunque ello acarreaba una economía precaria, logró defender al centro de toda tentativa de uniformidad: *"La Escuela es modesta; pero no por ello está obligada a adoptar un tipo conocido. Ha de ser lo que es sin afán de originalidad, pero también sin espíritu de imitación"*⁶⁵⁹. La suscripción pública se convirtió en la vía alternativa para allegar recursos. Pero además de rechazar el apoyo económico oficial, la Escuela pretendía preservar su independencia eludiendo la creación de un Patronato o Consejo rector:

*"Esto no tiene, ni puede tener, semejanza con una escuela de tipo oficial, en que el maestro tiene sueldo fijo, depende de una Junta u organismo, y cumple su misión explicando diariamente una clase. Por eso nuestra escuela no consiente una Junta, de la que sea como una dependencia. Esto mataría en flor su espíritu de espontaneidad renovadora"*⁶⁶⁰.

Ante todo libertad de cátedra y creativa, pero esto no impedía que se contemplara la posibilidad de un Patronato,

"...pero ha de ser con el carácter de organismo protector y tutelar, con función de Mecenas, y no acaparando

⁶⁵⁸ *Ibidem*. Este mismo sentir que pretendía una formación completa e integral ya se hallaba en la Institución Libre de Enseñanza y en su entorno formativo.

⁶⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁶⁰ Fray LESCO (Domingo Doreste): "Para X, en "Diario de Las Palmas"", en *La Crónica*, Las Palmas de Gran Canaria, 21 de julio de 1917, pág. 1. (Vid. Anexo I. Documento 44).

*funciones de administración que anularán las iniciativas de la escuela*⁶⁶¹.

Por la misma razón planteó un fin práctico inmediato:

*"La escuela debe ser un plantel de decoradores. El movimiento de urbanización ha despertado la necesidad de cierto refinamiento en las construcciones. Ha despertado en ellas, aunque tímidamente, el lujo y el arte. Prueba de ello es que comienza a importarse el arte decorativo, caro y... fiambre. El día en que los decoradores se formen aquí, serán sin duda preferidos; y entonces, cuando los alumnos vean en estos estudios la base de una verdadera carrera, la escuela tocará un apogeo que ahora apenas adivinamos: y el academicismo se habrá conjurado para siempre*⁶⁶².

Enrique García Cañas, arquitecto del Cabildo Insular de Gran Canaria y profesor de la Escuela durante unos meses⁶⁶³, al apoyar la iniciativa de Fray Lesco desde las páginas de *La Crónica*, subrayaba la importancia del arte en la industria por la vía del diseño y, por tanto, aplaudía el proyecto didáctico de la Escuela Luján Pérez, ya que consideraba al arte *"...la condición esencial y vital de la industria y un poderoso medio para el engrandecimiento y la riqueza del país"*⁶⁶⁴.

⁶⁶¹ *Ibidem*.

⁶⁶² Fray LESCO (Domingo Doreste): "Los decoradores de mañana", en *La Crónica*, Las Palmas de Gran Canaria, 5 de junio de 1917, pág. 1. (Vid. Anexo I. Documento 41).

⁶⁶³ La colaboración del pintor Nicolás Massieu también fue breve. Hasta 1927 Juan Carlo fue el único profesor fijo de la Escuela. Cit. en CASTRO MORALES, Federico: "Enseñanzas artísticas y "vanguardia enraizada"...", op. cit., pág. 95.

⁶⁶⁴ GARCÍA CAÑAS, Enrique: "Una idea de "Fray Lesco"", en *La Crónica*, Las Palmas de Gran Canaria, 15 de junio de 1917, pág. 1. (Vid. Anexo I. Documento 42).

Su escuela estaba en la misma trayectoria que se había iniciado en el Viejo y el Nuevo Continente durante los años finales del siglo XIX y comienzos del XX. Por este motivo podemos advertir cierto paralelismo entre este establecimiento y la Escuela Madrileña de Cerámica de la Moncloa, a pesar de que desconocemos si llegaron o no a conocerse ambos fundadores: sí es cierto que existen coincidencias y que ambas escuelas fueron conocidas, en aquel momento, por los medios de comunicación⁶⁶⁵, aunque la madrileña se encontró, en un principio, entre la oficialidad y la experimentalidad, se apartaba del resto debido a su peculiar sistema educativo. Ambas, igual que la gran mayoría de las estudiadas, pretendían el desarrollo de un plantel de profesionales, que impidieran la imposición de un gusto único y universal, importado, y que consiguieran además el progreso industrial de sus países. Esta intencionalidad también pudo apreciarse en la teoría de Ricardo Rojas⁶⁶⁶.

La "Luján Pérez" luchaba del mismo modo contra el academicismo y pretendía una vuelta al taller, al arte total, a la unión del oficio del artesano y del artista. Todas estas teorías habían partido de John Ruskin y de William Morris, que, como sabemos, habían llegado más tarde a España que al resto de países europeos, pero esto no significa que no calaran en lo más

⁶⁶⁵ Por ejemplo *El Sol*, periódico dirigido por José Ortega y Munilla y en el que como colaborador escribía Francisco Alcántara, era uno de los diarios que llegaban a estas tierras y que, como señala Agustín Quevedo, algunos de sus artículos –en este caso los de Corpus Barga– se discutían acaloradamente en las tertulias que organizaban en la propia escuela Luján Pérez por la tarde. Vid. QUEVEDO, Agustín: "Algunas reflexiones sobre la Escuela "Luján Pérez"", en *Felo Monzón y la Escuela Luján Pérez*. Las Palmas de Gran Canaria, La Caja de Canaria, 1990, pág. 23. Igual que leían a Corpus Barga, pudieron hacer con Francisco Alcántara, que en algunas ocasiones había reflexionado sobre los centros docentes artísticos tanto desde las páginas de *El Sol* como de *El Imparcial*. No hay que olvidar tampoco el camino de la influencia unamuniana, muy fuerte en este periodo. Vid. *Infra*.

⁶⁶⁶ Es muy posible que algunas de las ideas de Rojas llegaran a España a través de Unamuno, debido a la amistad que unía a ambos pensadores. Ese mismo contacto se produjo entre Doreste y Unamuno y por este medio pudieron afianzarse algunos de estos principios.

profundo de los institucionistas y en los miembros de la generación del 98, al igual que las hipótesis de la nueva pedagogía, que tanto impacto estaban causando en todo el mundo. Estas teorías unidas a la recuperación de la identidad cultural estuvieron presentes en todo el primer tercio del siglo pasado e influyeron en estas creaciones, pues en todas ellas se observaron estas características.

Las ideas reflejadas sobre esta Escuela pueden verse reafirmadas por las palabras del secretario del centro, Juan Rodríguez Doreste:

"La escuela es fruto de un acto de espontaneidad y gracias a una compenetración íntima entre profesores y alumnos.

La enseñanza, aunque en pequeña medida, ha de ser retribuida para crear entre profesor y alumno una doble y recíproca relación de interés y respeto.

La escuela ha de ser centro de iniciativas y plantel de artistas decoradores, un verdadero "convivium".

La escuela evita toda tentativa de uniformidad, todo espíritu de servil imitación.

La escuela es de tipo libre, consorcio espontáneo de maestros y discípulos, en la que se han de conservar lozanos el espíritu personal y la autonomía profesional. La escuela aspira a crear aptitud, no suficiencia oficial. La escuela no es una academia ni un centro docente. Es un laboratorio de arte que conserva la frescura y la espontaneidad de su origen"⁶⁶⁷.

⁶⁶⁷ RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: "La Escuela de Artes Decorativas ...", op. cit., pág. 176.

Interesante la reflexión efectuada por Juan Rodríguez Doreste, pues recalca de una manera especial la necesidad de crear aptitud frente a los títulos⁶⁶⁸ y se reafirmaba en la experimentalidad y en la libertad como valores esenciales para el establecimiento.

La escuela tenía una intención clara: la enseñanza de las artes decorativas desde el punto de vista artesanal, de las artes y oficios, pero alejada de la oficialidad que no ofrecía garantía de éxito.

En cuanto a los alumnos, existían dos grupos que demuestran las dos vías por las que se quería dirigir la escuela en el futuro: los aprendices de un oficio, que buscaban un complemento a su formación -de extracción popular- y los alumnos que estaban interesados en la formación integral sin preocuparse de su futuro profesional -socialmente de una capa más elevada-, pues se ofrecía una formación humanística, que en aquel momento no existía en Canarias.

Sobre la naturaleza, la importancia de la historia, las tradiciones y el cosmopolitismo que interesaba en este establecimiento docente hay que hacer mención a un posible inspirador: Miguel de Unamuno que sostuvo relación directa en dos ocasiones con las Islas Canarias, la última desterrado en Fuerteventura durante la dictadura de Primo de Rivera.

⁶⁶⁸ Un tema que hemos visto repetidas veces en los diferentes centros investigados. Existía una necesidad de profesionales, no de títulos sin buen oficio, que era contra lo que se combatía en aquellas décadas.

Especialmente interesa destacar su relación con el director de la Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez, es decir, Domingo Doreste o Fray Lesco.

Domingo Doreste estudió en Salamanca a partir de 1905 y fue allí donde conoció a Miguel de Unamuno, a la sazón profesor en la Universidad de Salamanca. Su relación de amistad duró toda la vida⁶⁶⁹, pero fue mucho más fluida entre esta fecha y la segunda década del novecientos⁶⁷⁰. Mantuvieron una correspondencia activa durante este periodo⁶⁷¹ y parece ser que Unamuno se interesó por el estado social de Canarias⁶⁷². Esta curiosidad suya se vio resarcida, pues unos años más tarde visitó Las Palmas -1910⁶⁷³- gracias a Domingo Doreste, que lo propuso como mantenedor de los Juegos Florales⁶⁷⁴. Es interesante reseñar que Domingo Doreste -discípulo de Unamuno- incluso sugirió algunos temas posibles para su conferencia. Uno de ellos fue dar a conocer los avances que estaban produciéndose en la Península, pues

⁶⁶⁹ RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: "Unamuno y "Fray Lesco": Historia de una larga amistad", en *Anuario de Estudios Atlánticos* nº 21, Madrid-Las Palmas de Gran Canaria, 1975, pág. 596.

⁶⁷⁰ Fue este periodo en el que Ricardo Rojas se puso en contacto con Unamuno y en el que ambos mantienen relación epistolar, además de prologar Unamuno algunas de las obras de Rojas, como ya hemos comentado anteriormente. Las ideas sobre educación artística de Rojas pudieron llegar a España de la mano de Unamuno, pues hay puntos en común tanto en los planteamientos de Rojas como en los de Doreste y en los de Francisco Alcántara.

⁶⁷¹ En febrero de 1906 Domingo Doreste envió una carta a Unamuno acusando recibo del libro que éste le había enviado y de cuarenta ejemplares del mismo que había depositado en librerías de la ciudad. Según Juan Rodríguez Doreste el libro era *Vida de Don Quijote y Sancho*, pues este opúsculo se había editado a finales del año anterior. Cit. en RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: *Domingo Doreste, "Fray Lesco". (La vida y la obra de un humanista canario)*, Madrid, El Museo Canario, 1978, pág. 74.

⁶⁷² RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: "Unamuno y "Fray Lesco"....", op. cit., pág. 612.

⁶⁷³ Un año antes se había estrenado en esta ciudad su primera obra teatral: *La Esfinge*. Cfr. RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: *Domingo Doreste...*, op. cit., pág. 80.

⁶⁷⁴ NUEZ CABALLERO, Sebastián de la: *Ensayos y documentos sobre Unamuno en Canarias*, La Laguna, Instituto de Estudios Canarios, 1998, pág. 19.

*"nadie cree en su vitalidad ni en su progreso, no se conoce su vida interior ni se tiene idea de sus fuerzas latentes, lo que se traduce en desprecio hacia lo español por parte de infelices extranjerizantes que sientan plaza de hombres superiores"*⁶⁷⁵.

Según Juan Rodríguez Doreste, Miguel de Unamuno aprovechó dichas sugerencias en los dos discursos que pronunció en Las Palmas, pues en ambos aireó y aclaró el concepto de patria:

*"Todo progreso es un progreso de tradición. Está en crisis en España, y lo está desde hace mucho tiempo, el sentimiento mismo, el concepto de Patria, combatido, aquí como en todas partes, por el localismo de un lado, por el universalismo de otro. (...). Y, sin embargo, el patriotismo real, el histórico, el vivo, no es nada de eso. La patria es por necesidad, algo histórico, algo que ha hecho la historia, que no podemos romper; y algo también de carácter internacional. (...). Una patria es una patria cuando tiene una significación ante los demás pueblos, cuando tiene un ideal, un sentimiento propio"*⁶⁷⁶.

Había que vencer el aislamiento, que, en realidad, podía ser la fuerza, pero también la debilidad de los pueblos:

⁶⁷⁵ Fragmento de una carta de Domingo Doreste a Miguel de Unamuno, cit. en RODRÍGUEZ DORESTE, Juan: "Unamuno y "Fray Lesco"...", op. cit., pág. 623.

⁶⁷⁶ UNAMUNO, Miguel de: "Discurso sobre la patria", pronunciado en el Teatro "Pérez Galdós", Las Palmas de Gran Canaria, el 5 de julio de 1910. Cit. en NAVARRO ARTILES, Francisco (ed.): *Unamuno: Artículos y discursos sobre Canarias*, Puerto del Rosario, Cabildo Insular de Fuerteventura, 1980, pág. 22.

*"Nosotros, los hombres, nos aislamos con demasiada frecuencia y sacrificamos la personalidad, que es el contenido, a la individualidad, que es el continente. Nos diferenciamos de los demás a costa de nuestro contenido espiritual"*⁶⁷⁷.

Es decir, tanto Domingo Doreste como Miguel de Unamuno pretendían que el Archipiélago se aislara menos, que se comunicara más con el resto de la nación y con el mundo, y que hubiera mayor relación entre los países, sin olvidar la tradición y la historia propia.

Miguel de Unamuno en el discurso de los Juegos Florales asimismo se anticipaba a la defensa del destino iberoamericano del archipiélago:

*"Vosotros representáis simbólicamente la misión universal de España... Por aquí pasan de España para América, y de América para España, frutos materiales y espirituales. (...). Hay otra labor también: la de españolizar América y americanizar a España, España no conoce bien a América, ni América a España, y por eso no se aman tanto como deberían amarse"*⁶⁷⁸.

Ambos conceptos fueron vitales para el posterior desarrollo de las artes en las Islas Canarias y creemos que del mismo modo

⁶⁷⁷ UNAMUNO, Miguel de: "Discurso de los Juegos Florales", pronunciado en el Teatro "Pérez Galdós" de las Palmas de Gran Canaria, el 25 de junio de 1910. Cit. en Idem, pág. 16.

⁶⁷⁸ UNAMUNO, Miguel de: "Discurso de los Juegos Florales", op. cit., págs. 17-18. Miguel de Unamuno estaba ya muy relacionado con Hispanoamérica y conocía lo que estaba ocurriendo en estos países: no hay que olvidar su relación con Ricardo Rojas, entre otros intelectuales.

lo fue para la evolución de la Escuela de Artes Decorativas "Luján Pérez".

La relación epistolar continuó entre estos dos intelectuales, pero Doreste no fue el único personaje relacionado con la escuela que estuvo en Salamanca y que tuvo contacto con Unamuno, pues aquél en septiembre de 1912 le recomendó a su amigo Juan Carlo a través de una misiva⁶⁷⁹.

Se ha recalcado mucho la relación entre las Islas Canarias y Latinoamérica, cuestión de la que no hay duda, igual que no debería haberla en la existente entre España y Latinoamérica, pero sí se ha obviado, inconscientemente por ser tácita, la concomitancia entre el Archipiélago Canario y la Península. La relación con Unamuno es uno de sus puntales⁶⁸⁰: y ésta ofrece una nueva imagen para el Archipiélago que tenía abandonado su propio paisaje, lleno de característica belleza, aunque su conocimiento, por parte de Unamuno, fue mucho más profundo en su segundo viaje -1924-, desterrado a Fuerteventura. También es cierto que la propia escuela se acercó más a la naturaleza desgarrada de Canarias a partir de los últimos años 20.

Es preciso comentar que Unamuno llegó a visitar la Escuela Luján Pérez acompañado de sus fundadores, es decir, Domingo Doreste y Juan Carlo, cuando comenzó su destierro en Fuerteventura en 1924, durante el lapso que permaneció en Las Palmas -del 4 al 11 de febrero-.

⁶⁷⁹ Juan Carlo fue uno de los fundadores de la Escuela Luján Pérez y artista de renombre.

⁶⁸⁰ Tampoco deben desdeñarse en el archipiélago la línea del krausismo y la Institución Libre de Enseñanza, que repercutieron en toda la Península.

Fuerteventura marcó profundamente a Miguel de Unamuno, como se percibe en algunas de sus obras y artículos del momento⁶⁸¹. El paisaje que Unamuno ofrecía en sus escritos refleja un país alejado del tipismo, con personalidad propia y desconocido fuera de las Islas. Para Unamuno la base de esta sublimación lo constituía su historia y su paisaje⁶⁸².

*"Ruina de volcán esta montaña
por la sed descarnada y tan desnuda,
que la desolación contempla muda
de esta isla sufrida y ermitaña.*

*La mar piadosa con su espuma baña
las uñas de sus pies y la esquinada
camella rumia allí la aulaga ruda,
con cuatro patas colosal araña.*

*Pellas de gofio, pan de esqueleto,
forma a estos hombres -lo demás conduto-
y en este suelo de escorial, escueto,*

*arraigado en las piedras, gris y enjuto,
como pasó el abuelo pasa el nieto
sin hojas, dando sólo flor y fruto"⁶⁸³.*

⁶⁸¹ UNAMUNO, Miguel de: "Los reinos de Fuerteventura", "Este nuestro clima", "Leche de tabaiba", "La aulaga mayorera", "La Atlántida" y "El gofio", en *Paisajes del alma*, Madrid, Alianza, 1997. Cfr. UNAMUNO, Miguel de: *De Fuerteventura a París*, Madrid, Viceconsejería de Cultura y Deportes (Gobierno de Canarias)-Cabildo Insular de Fuerteventura, 1989, 169 págs. (facsimil de la edición de 1925 de la editorial Excelsior).

⁶⁸² NUEZ CABALLERO, Sebastián de la: op. cit., pág. 67.

⁶⁸³ UNAMUNO, Miguel de: *De Fuerteventura...*, op. cit., pág. 39.

Este poema de su obra *De Fuerteventura a París* mostraba ese nuevo paisaje, esa tradición que existía. En definitiva, esos valores que también se congregaban alrededor de los profesores y alumnos de la escuela Luján Pérez.

Unido este interés por el paisaje, alejado de los tópicos y la belleza habitual, con el expresado por la historia y la tradición de estas tierras pudo ser uno de los fundamentos de los intereses más marcados de la escuela a partir de su consolidación.

Juan Carlo, que se había formado en París, contagió a sus alumnos la costumbre de pintar el paisaje al aire libre, creando un hábito prácticamente inexistente con anterioridad en el Archipiélago. En este centro docente latía, gracias a este pintor y a su inspirador, una inquietud por la búsqueda de la naturaleza, el paisaje propio y la diversidad geográfica. Son fenómenos apuntados con anterioridad que en este centro se repiten, sobre todo a partir de la década de los veinte de la pasada centuria.

Además se convirtieron en característica definitoria: la proximidad a la naturaleza y el recurso a su libre interpretación. De hecho los alumnos de la Escuela Luján Pérez llegaron a realizar una novedosa lectura del paisaje y de los temas autóctonos⁶⁸⁴, de gran repercusión en la evolución de la pintura canaria de nuestro siglo. Este interés por la naturaleza y por los asuntos insulares nos aproxima a las teorías que en la Península llevaban unos años circulando y que interesaron tanto a los

⁶⁸⁴ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján...*, op. cit., pág. 112-118. Vid. CASTRO MORALES, Federico: "Enseñanzas artísticas y ...", op. cit., pág. 96.

noventayochistas como a los institucionistas y que vemos reflejado en algunos textos de Unamuno, al enfrentarse con una naturaleza tan distinta a la que se hallaba en la Península, pero no exenta de fascinación: una tierra peculiar, plena de una belleza áspera y nueva y, sobre todo, auténtica y propia. Como por otra parte había sucedido previamente con Castilla -tierra despreciada por los artistas antes del regeneracionismo-.

Se organizaban dentro del sistema pedagógico excursiones a distintos puntos de la geografía insular a la búsqueda de modelos: flora, arquitectura, campesinos⁶⁸⁵ y objetos de la cultura tradicional prehispánica, estos últimos localizados fundamentalmente en el Museo Canario -cerámica y pintaderas-, que se convirtió en una extensión de la escuela -como había ocurrido en la gran mayoría de los centros educativos con respecto a los museos arqueológicos, antropológicos y de artes industriales, sin olvidar los museos pedagógicos-, incluso puede hablarse de un segundo taller experimental, en torno a la cerámica aborígen. El director, Juan Bosch, y su conservador, Manuel Naranjo, ejercieron gran influencia sobre los alumnos de la escuela⁶⁸⁶.

Según señala Lázaro Santana, Domingo Doreste no había reparado en el potencial de aquellas muestras del rudimentario arte insular, y comenta que las visitas al Museo responden a la iniciativa de los propios alumnos, también la lucidez de ver en el arte aborígen "modelos" pertenecientes a una "tradición

⁶⁸⁵ CARREÑO, Pilar: op. cit., págs. 42-43.

⁶⁸⁶ Cfr. HERNÁNDEZ, María Candelaria: "El indigenismo en diálogo. Canarias-América 1920-1950", en *El indigenismo en diálogo. Canarias-América: 1920-1950*, Madrid, Centro Atlántico de Arte Moderno-Gobierno de Canarias, 2001, pág. 38.

propia"⁶⁸⁷. Sin embargo, Domingo Doreste, igual que gran número de los pensadores de la época, debía estar interesado por la tradición, artesanía, costumbres y paisajes autóctonos, pues eran parte fundamental de la rehabilitación de los oficios, la pedagogía artística y de la recuperación de la historia y cultura del país y de Europa. En 1920 ya existió incluso una tentativa de crear dentro de la escuela una especialidad de cerámica artística regional. Por tanto no parece que Domingo Doreste fuera tan ajeno a esta tendencia por la cultura y costumbres prehispánicas de sus alumnos, como indica Lázaro Santana⁶⁸⁸.

En la obra de estos artistas comenzaron a reflejarse estos intereses, que, en definitiva, fueron parte de la rehabilitación histórica de la tradición insular, como ya se había realizado en la Península con Castilla y las diversas regiones. El reflejo de la naturaleza menos bondadosa de las islas, más peculiar, al igual que los trajes⁶⁸⁹, tradiciones y objetos populares fue parte fundamental del interés por reintegrar esa historia que parecía perdida, pero que estaba ante sus ojos, viva, en los pueblos del Archipiélago. Se trataba de un fenómeno que se advirtió también en la Península, como ya hemos podido analizar, aunque en esta escuela hay que mencionar otro factor, que no se produjo en el resto de los establecimientos docentes peninsulares: la fuerte transcendencia de la vanguardia artística.

⁶⁸⁷ SANTANA, Lázaro: "La teoría", en *Escuela Luján Pérez: 75 aniversario, Las Palmas de Gran Canaria*, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1993, págs. 19-26.

⁶⁸⁸ Vid. S.A.: "La cerámica de Canarias. En la Escuela "Luján Pérez"", en *Diario de Las Palmas*, Las Palmas de Gran Canaria, 18 de junio de 1920, pág. 1. (Vid. Anexo I. Documento 45).

⁶⁸⁹ El traje popular grancanario fue recuperado y renovado por el pintor Néstor Martín Fernández de la Torre.

Este interés por la tradición en ningún momento los aleja del sentimiento de renovación artística. La Escuela Luján Pérez fue además una escuela vanguardista. De ella no sólo surgieron decoradores, como había augurado Fray Lesco, sino artistas de prestigio que propiciaron el desarrollo del arte contemporáneo en Canarias. Desde sus inicios estuvieron interesados en el progreso de las artes, de ahí la propensión expresada por la tendencia del "realismo mágico" que Franz Roh pregonara en su opúsculo *Realismo mágico. Post expresionismo*, publicado por *Revista de Occidente* en 1927 y que tanta repercusión tuvo en las Islas⁶⁹⁰, en la Península y también en Hispanoamérica.

Entre los artistas de esta escuela cabe destacar a los pintores Santiago Santana, Felo Monzón, Jorge Oramas, Juan Ismael y al escultor Plácido Fleitas. La obra de esta generación dejó un substancial poso artístico en el Archipiélago, que había vivido, en parte, en la periferia, alejado aparentemente de los sucesos de la Península. La exposición de la escuela Luján Pérez en 1929 fue un hito cardinal en el desarrollo de esta vanguardia canaria. *"La irrupción de la modernidad a través de una alternativa renovadora, pero celosa de sus raíces insulares debe por tanto al centro grancanario su cristalización"*⁶⁹¹.

Es indudable que este protagonismo continuó incluso después, en la posguerra, a partir de finales de los cincuenta, pese a las dificultades de todo tipo con las que se encontraron sus continuadores, pues su importancia se produjo tanto desde su concepción pedagógica -perseguía la libertad educativa, como

⁶⁹⁰ HERNÁNDEZ, María Candelaria: op. cit., págs. 50-51.

⁶⁹¹ CASTRO MORALES, Federico: *La Escuela Luján Pérez...*, op. cit., pág. 127.

la libertad del alumno-, convertido en un auténtico centro de vida cultural⁶⁹².

El influjo unamuniano no sólo se puede percibir en la Escuela Luján Pérez a partir de la exposición de los alumnos de 1929, sino que se aprecia, unos años antes, en una generación de creadores, que se plantearon la necesidad de revalorar la tradición popular sin acudir al fácil reclamo turístico. Iban más allá, intentaban universalizar lo canario. Se unieron las dos tendencias sobre las que se ha apoyado la progresión vanguardista en Canarias: apertura a la diversidad de las corrientes estéticas internacionales y la introspectiva, de investigación y recreación de lo canario y lo hicieron especialmente gracias a la revista *La rosa de los vientos* (1927-1928) y a intelectuales como Agustín Espinosa, Ernesto Pestana Nóbrega y Eduardo Westerdahl, y con posterioridad en la revista *Cartones* (1930). Se imbricaron la voluntad de modernidad y el interés regional y se hizo a partir de 1927 debido a la influencia de *La rosa de los vientos*⁶⁹³.

Desde esta unión, los artistas canarios imbuidos de vanguardia recrearon los paisajes y costumbres canarios en la línea de reflexión unamuniana, éste fue el caso de Juan Ismael⁶⁹⁴. Esta meditación sobre el paisaje y las costumbres

⁶⁹² Cfr. NUEZ SANTANA, José Luis de la: *La abstracción pictórica en Canarias. Dinámica histórica y debate teórico (1930-1970)*, Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1995, págs. 183 y 218.

⁶⁹³ CASTRO MORALES, Federico: "El Sur en la renovación de la plástica canaria", en *Actas de las I Jornadas de Historia sobre el Sur de Tenerife*, Santa Cruz de Tenerife, Ayuntamiento de Arona, 1999.

⁶⁹⁴ Alumno de la Escuela Luján Pérez y posteriormente de la de Cerámica de la Mondoña, de la que además llegó a ser profesor.

canarias se ve reflejado tanto en la plástica como en la literatura⁶⁹⁵.

Por tanto para los intelectuales de aquellos años la materialización plástica de sus planteamientos se produjo a través de la exposición de los alumnos de la Escuela en 1929⁶⁹⁶. En ellos se reflejaba el alma y espíritu canario a través del paisaje, pero del paisaje y paisanaje agreste, que era uno de los protagonistas absolutos de las islas -piteras, campesinos, palmeras, etc.-, que había propuesto Unamuno, y que en estos creadores se mostró unido a un fuerte potencial vanguardista.

Por último, con *Cartones* se clausuró el ciclo de valoración de la vanguardia regional, pero puede decirse que dejó un importante poso cultural, que apreciamos a través de los artistas, antiguos alumnos de la Escuela Luján Pérez, y a través de críticos y literatos como Agustín Espinosa, Pestana Nóbrega o Eduardo Westerdahl, entre otros.

En definitiva, la Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez, que aún hoy mantiene su actividad, surgió como un centro con un método libre de enseñanza, antiacademicista, cercano a las escuelas europeas más innovadoras⁶⁹⁷, a la experiencia

⁶⁹⁵ PESTANA RAMOS, Óscar: "Paisaje canario. Pitera y tunera", en *Cartones* nº 1, Santa Cruz de Tenerife, mayo 1930. (Vid. Anexo I. Documento 46).

⁶⁹⁶ PESTANA NÓBREGA, Ernesto: "Notable manifestación del arte regional en la exposición de la Escuela Luján Pérez, conferencia de presentación recogida por *Gaceta de Tenerife*, 8 de mayo de 1930. WESTERDAHL, Eduardo: "En el Círculo de Bellas Artes. Clausura de la exposición de la Escuela de Luján Pérez", en *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife, 3 de junio de 1930.

⁶⁹⁷ Algunos la han relacionado con la Academia Suiza, que frecuentaban los impresionistas y con la Academia Julien, en la que se formaron los Nabis. Esta relación se debe a un punto común en ellas, que es la búsqueda de una alternativa antiacademicista, con la que

pedagógica mexicana y a la Bauhaus⁶⁹⁸, aunque ninguna de estas dos últimas parece que influyera de manera específica sobre el origen de la Luján Pérez, pues fueron proyectos cronológicamente posteriores. Sin embargo todas ellas formaron parte de un mismo concepto pedagógico y artístico.

En diferentes ocasiones se ha relacionado el ensayo de la Luján Pérez con la labor llevada a cabo en México y Cuba por Gabriel García Maroto, sin embargo, hay que puntualizar que las Escuelas de Acción Artística de García Maroto son posteriores a la Luján Pérez, igual que sucede con la Bauhaus. Existen influencias europeas y peninsulares y posiblemente latinoamericanas anteriores⁶⁹⁹ que pudieron ser el reflejo donde Domingo Doreste se miró para realizar su proyecto. En cuanto a la experiencia de García Maroto, si influyó en la escuela fue cuando ya estaba fundada y su proyecto pedagógico organizado, es decir, mucho más tarde, ya en la década de los treinta.

La Escuela de Artes Decorativas Luján Pérez es el único establecimiento docente español que fue completamente libre y ajeno a la oficialidad desde sus inicios. Como todos los fundados en la primera mitad del siglo XX, pretendía una mejora en la calidad de enseñanza de la artesanía y de las artes, además de

interpretar la belleza natural. Más cercanas cronológicamente y en espíritu fueron la Escuela de Glasgow, la escuela de Gran Ducado de Sajonia (1906) regida por Henry van de Velde o la Escuela Madrileña de Cerámica de la Mondoa, aunque todas fueran oficiales y la Luján no.

⁶⁹⁸ Que se fundó con este nombre en 1919, es decir, un año después de la creación de la Escuela Luján Pérez y algunas de las escuelas que hemos investigado. Es cierto que pudo influir con posterioridad, sobre todo en el intento de organizar un taller de experimentación, pero nunca antes. Sobre este taller vid. QUEVEDO, Agustín: "El taller de Experimentación, un proyecto viable", en *Escuela Luján Pérez. 75 aniversario*, Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1993, págs. 13-16.

⁶⁹⁹ Nos referimos a la escuela de Santa Anita de Alfredo Ramos Martínez. Sin embargo en esta época no se dieron a conocer este tipo de centros. No se encuentran noticias como sucedió después con otras escuelas del mismo Ramos. También debió existir cierta influencia de las motivaciones de Rojas a través de Unamuno, como ya hemos comentado.

la recuperación de las tradiciones culturales y populares autóctonas. Con su obra y su plantel de artistas decoradores se consiguió romper con la tradición de arte producido en serie en Europa, que llegaba a las islas y se lograba imponer. Precisamente, la Escuela pretendía poder ejecutar sus propias obras con su propio estilo y realizar creaciones artísticas integrales, en las que el artista intervenía en su conjunto⁷⁰⁰.

No sólo consiguió este objetivo, sino que también ofreció a las artes plásticas un plantel importante de artistas imbuidos en la vanguardia, que consiguieron elevar sensiblemente el nivel artístico del Archipiélago. Las artes en Canarias se fueron transformando gracias a esta generación imbuida en la meditación sobre lo propio y el paisaje de raigambre unamuniana⁷⁰¹.

⁷⁰⁰ Unos años más tarde y dentro de los planteamientos de recuperación y revitalización cultural se encuentran en el Archipiélago una serie de experiencias como la construcción del Pueblo Canario (Las Palmas), proyecto de Néstor Martín Fernández de la Torre y ejecutado por su hermano Miguel. Aunque estaba más vinculado al tipismo que las soluciones ofrecidas por la Escuela Luján Pérez, formaba parte de las nuevas preocupaciones por la producción artística de la tradición popular.

⁷⁰¹ Las obras de Jorge Oramas, Felo Monzón, Juan Ismael, Santiago Santana y Plácido Fleitas son un claro exponente de esta conjunción ideológica y artística. Dentro de estos intereses se encuentran los proyectos que Santiago Santana utilizó en la posguerra, pues siguiendo el prototipo decorativo de las pintaderas del arte aborigen presentó un folleto turístico para la isla de Gran Canaria, creación de buen resultado plástico y propagandístico.